

Sirpa Ala-Kapee

# **ITSEOHJAUTUVUUDEN MERKITYKSIÄ ETSIMÄSSÄ**

Oppilaanohjaus 9. luokkalaisten ja heidän  
opinto-ohjaajiensa kuvauksissa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
Toukokuu 2019

# TIIVISTELMÄ

Sirpa Ala-Kapee: Itseohjautuvuuden merkityksiä etsimässä. Oppilaanohjaus 9. luokkalaisten ja heidän opinto-ohjaajiensa kuvauksissa.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Toukokuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhdeksäsluokkalaisten sekä heidän opinto-ohjaajiensa käsityksiä oppilaanohjauksesta ja sitä, miten itseohjautuvuus nousee esiin kuvauksissa oppilaanohjauksesta. Itseohjautuvuuden merkitys näkyy oppilaanohjausta ohjaavissa asiakirjoissa sekä oppilaanohjauksen arvioinneissa, joten tutkimuksella haluttiin selvittää, miten ilmiö näkyy sitä koskettavien toimijoiden käsityksissä.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, löyhästi fenomenografiseen tutkimusotteeseen nojautuva tutkimus, jonka aineisto kerättiin eläytymismenetelmän avulla. Tutkimukseen osallistui kolmesta eri koulusta ryhmä yhdeksäsluokkalaisia sekä koulun opinto-ohjaajat. Yhdeksäsluokkalaiset (n=45) sekä opinto-ohjaajat (n=6) ohjattiin kirjoittamaan tarina joko tyytyväisyydestä tai tyytymättömyydestä oppilaanohjaukseen. Tarinoiden perusteella haluttiin selvittää, mitkä tekijät selittävät tyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä ja mikä on itseohjautuvuuden rooli oppilaanohjauksen onnistumisessa. Aineiston analyysissä hyödynnettiin sekä aineistolähtöistä että teoriasidonnaista sisällönanalyysiä.

Tutkimustulosten mukaan opinto-ohjaajan toiminnalla on suuri merkitys oppilaan kokemuksiin ja käsityksiin oppilaanohjauksen onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Opinto-ohjaajan ohjaustyössä nousi esiin eri ohjausorientaatioiden merkitys ohjaamiselle. Tarinoissa opinto-ohjaajan toiminta jakautui ongelmanratkaisu-, opettamis- ja kannattelevan orientaation, joista tärkeimmäksi oppilaiden tarinoissa nousi ongelmanratkaisuorientaatio. Oppilaat kuvasivat oppilaanohjauksen onnistumista ensisijaisesti sen kannalta, saatiinko opinto-ohjaajalta tarpeeksi ja oikeanlaista yksilöllistä neuvontaa. Opinto-ohjaajat taas näkivät oppilaanohjauksen ilmiössä kaikkien orientaatioiden merkityksellisyyden. Opinto-ohjaajien tarinoissa kannatteleva orientaatio näyttäytyi jopa edellytyksenä muiden orientaatioiden toimimiselle, sillä ei-lähestyttävän opinto-ohjaajan kanssa suhteen luominen tai tämän opetukseen keskittyminen ei tuntunut mielekkäältä. Orientaatioiden sisällä opinto-ohjaajan toimintaa kuvanneet tekijät olivat melko samanlaisia oppilaiden ja opinto-ohjaajien tarinoissa, mikä kuvaa sitä, että opinto-ohjaajat kykenivät ymmärtämään oppilaanohjausta oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksessa oppilaan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus olivat myös osaltaan tuottamassa kokemuksia onnistuneesta tai epäonnistuneesta oppilaanohjauksesta. Itseohjautuvuus esiintyi hyvin vaihtelevana oppilaiden tarinoissa, mistä johtuen tarinoista muodostui itseohjautuvuusryhmiä: menestyvät itseohjautujat, tasapainoilijat, kulkeutujat ja avuntarvitsijat. Keskeiseksi itseohjautuvuusvalmiudeksi tutkimuksessa nousi oppimisympäristön hyödyntäminen eli kyky pyytää apua, sillä opinto-ohjaajien tarinoissa sitä kuvattiin oletuksena ja oppilaiden tarinoissa se oli heikkoja ja vahvoja itseohjautujia erotteleva tekijä. Itseohjautuvuus oli myös yhteydessä ohjauksen orientaatioihin, sillä mitä itseohjautuvampi tarinan oppilas oli, sitä useammin tarinoissa kuvattiin kaikkien orientaatioiden merkitystä, eli ohjauskin nähtiin moniulotteisempänä ilmiönä.

Tutkimustulosten perusteella opinto-ohjaajan rooli ja tuki nähtiin itseohjautuvuusvalmiuksista riippumatta tärkeänä, ja ohjaajan on tärkeä tunnistaa itseohjautujien erilaiset tasot oikeanlaista tukea antaakseen. Lisäksi tutkimuksessa huomattiin, että oppilaat ja opinto-ohjaajat katsoivat ja arvioivat oppilaanohjausta enemmän tuotosvetoisuuden kuin prosessivetoisuuden näkökulmasta. Vastaajat eivät juurikaan kuvanneet ohjauskeskustelujen toimintatapoja tai tutkivaa ohjausorientaatiota, vaan arvoivat ohjauksen ja erityisesti jatko-opintopohdintojen lopputulosta. Tuotosvetoisuuden näkökulmaa kuvaa myös se, että aineistossa oppilaanohjauksen tärkeimmäksi tehtäväksi nousi jatko-opintoihin valmistautuminen sekä hakeminen. Ohjaukseen ja oppilaanohjaukseen kuuluu kuitenkin myös oppilaan kasvua sekä itsetuntemusta kehittäviä tehtäviä, joita onnistunut urapohdinta ja oppilaanohjauksen tavoitteiden toteutuminen edellyttävät.

Avainsanat: oppilaanohjaus, itseohjautuvuus, eläytymismenetelmä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>OHJAUS.....</b>	<b>7</b>
2.1	OHJAUksen KÄSITE .....	7
2.2	OHJAUS VUOROVAIKUTUKSENA .....	9
2.3	OPPILAANOHAUS PERUSOPETUKSESSA .....	14
2.4	OPPILAANOHAUSKEN KEHITTÄMINEN .....	18
<b>3</b>	<b>ITSEOHJAUTUVUUS .....</b>	<b>21</b>
3.1	ITSEOHJAUTUVUUDEN KÄSITE.....	21
3.2	ITSEOHJAUTUVUUTTA EDISTÄVÄ OHJAUS.....	27
3.3	ITSEOHJAUTUVUUS OPPILAANOHAUSKESSE JA OPETUSSUUNNITELMASSA.....	33
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>38</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>39</b>
5.1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	39
5.2	ELÄYTYMISEN MENETELMÄ AINEISTON HANKINTAMENETELMÄNÄ .....	40
5.3	TUTKIMUS AINEISTON ESITTELY JA HANKINTA .....	43
5.4	TUTKIMUS AINEISTON ANALYSOINTI .....	46
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>50</b>
6.1	ONGELMANRATKAISUORIENTAATIO OPPILAIDEN TARINOISSA .....	51
6.2	OPETTAMISORIENTAATIO OPPILAIDEN TARINOISSA.....	56
6.3	KANNATTELEVA ORIENTAATIO OPPILAIDEN TARINOISSA .....	58
6.4	OPPILAAN AKTIIVISUUS JA TAIOT – NÄKÖKULMANA ITSEOHJAUTUVUUS .....	60
6.4.1	<i>Itsetuntemus ja valintojen tekeminen .....</i>	<i>61</i>
6.4.2	<i>Oppiminen, tunnollisuus ja koulumenestys .....</i>	<i>64</i>
6.5	ITSEOHJAUTUVUUSRYHMÄT ITSEOHJAUTUVUUDEN MERKITYKSEN KUVAAJINA .....	67
6.6	OPINTO-OHJAAJEN TARINAT .....	74
6.7	OPPILAIDEN JA OPINTO-OHJAAJEN TARINOIDEN YHTEYDET .....	79
<b>7</b>	<b>ARVIOINTIA JA POHDINTAA .....</b>	<b>83</b>
7.1	JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET .....	83
7.2	LUOTETTAVUUS.....	90
<b>8</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>98</b>
<b>9</b>	<b>LIITTEET .....</b>	<b>106</b>

# 1 JOHDANTO

*"Niko pitää opostaan ja opotunneista. Hän keskittyy tunneilla, mikä tarkoittaa, että hän tietää peruskoulun jälkeisistä opiskelu mahdollisuuksista jo ennen kuin on aika alkaa miettiä niitä. Näin ollen Nikolle ei kerry ysiluokalla kauheaa stressiä siitä, että mihin hän nyt hakisikaan vaan hänellä on jo suuntaa antava idea mielessä. Nikon opo on kannustava ja huolehtii kaikki lappuset ajallaan palauttaviksi, joka helpottaa Nikoa huonon muistin takia. Yksilöohjauksessa opo antaa tarpeeksi yksinkertaisia ohjeita ja neuvoja toisen asteen opiskelusta. Nikon tyytyväisyyttä auttaa myös se, että hän on aina ollut tunnollinen oppilas, joka lukee kokeisiin ja palauttaa tehtävät ajoissa, mikä edesauttaa siihen, ettei hänelle tule stressiä."*

Yllä oleva lainaus on osa tutkimukseen osallistuneen oppilaan tarinaa onnistuneesta oppilaanohjauksesta. Tämä tarina Nikosta kuvaa hyvin oppilaanohjausta juuri opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014b, 442) määritelmän mukaisena oppiaineena, jonka tehtävänä on edistää oppilaiden koulutyön onnistumista, päätöksenteko- ja opiskeluvälineitä, opintojen sujumista sekä koulutuksen tuloksellisuutta. Oppilaanohjaus on oppiaine, jossa oppilaiden onnistumista ei arvioida kokein tai numeroin, mutta sillä on silti keskeinen merkitys niin koulun, oppilaan kuin yhteiskunnan kannalta linkittäessään koulua yhteiskuntaan ja työelämään. Oppilaanohjauksen tehtävänä on kehittää oppilaiden valmiuksia selviytyä opintojen nivelvaiheissa, muuttuvissa elämäntilanteissa sekä työuran siirtymissä ja auttaa oppimaan elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. (Mt., 442.)

Ohjauspalveluiden merkitys on kasvanut 1990-luvulta lähtien, sillä työelämän lineaarisuus on vähentynyt ja tulevaisuuden ennakointi on vaikeutunut sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta (Kasurinen 2010, 7). Työelämän pirstaloituminen vaatii ihmisiltä enemmän joustavuutta ja valmistautuneisuutta muutoksiin, kun ammatit muuttuvat ja vaihtuvat (Nykänen & Vuori 2018, 90). Työmarkkinoille tulijoilta odotetaan muun muassa itsetietoisuutta,

yhteistoiminnallisuutta, päämäärätietoisuutta ja päätöksentekoon liittyvää osaamista (Niemi 2016, 26). Näitä valmiuksia ja uranhallintataitoja vaaditaan entistä enemmän aikuisilta, mutta myös nuorilta vaaditaan kykyä urapohdintaan entistä aiemmin, esimerkiksi toisen asteen päättötodistuksen painoarvon kasvaessa jatkokoulutukseen hakeutuessa (Ks. Niemi 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 2017) Hyvät itseohjautuvuusvalmiudet ovat yhteydessä urapohdintataitoihin (Niemi 2016, 3-4) ja edellä mainitut työelämän vaatimukset ovatkin itseohjautuvuuden osa-alueita, joiden kehittämiseen koulussa tähtää juuri oppilaanohjauksen oppiaine.

Itseohjautuvuus puhututtaa niin työelämän organisaatioissa (Yle 15.10.2018), aikuiskoulutuksessa kuin kasvavissa määrin lasten ja nuorten koulutuksessakin. Alaikäisten koulutuksen parissa itseohjautuvuus näkyy jo alakoulussa (Yle 28.3.2019), ammatillisen koulutuksen reformissa ja sen saamassa kritiikissä (Yle 26.04.2018; OAJ 12.12.2018) opinto-ohjauksen oppaissa (Esim. Helander, Pirttiniemi, Kasurinen, Kettunen, Merimaa & Vuorinen 2018) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä (Opetushallitus 2014b, 17), joka korostaa oppimaan oppimisen taitoja ja niiden myötä kykyä toimia yhä itseohjautuvammin. Itseohjautuvuus on nähtävissä opetussuunnitelman määritelmässä oppilaanohjauksesta (Opetushallitus 2014b, 442-445) ja opinto-ohjaajat ovat itseohjautuvuutta korostavien työskentelymuotojen ammattilaisia (Välijärvi 2018, 27-28). Tässä pro gradu – tutkielmassa halusinkin tarkastella, miten oppilaat ja opinto-ohjaajat itse näkevät itseohjautuvuuden merkityksen oppilaanohjauksen oppiaineessa. Itseohjautuvuuden merkityksellisyyteen pääsin käsiksi kysymällä oppilailta ja opinto-ohjaajilta, mitkä tekijät johtavat tyytyväisyyteen tai tyytymättömyyteen oppilaanohjauksessa.

Tämän tutkielman luvuissa 2 ja 3 kuvaan tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Luvussa 2 kartoitan ohjauksen käsitettä edeten käsitteen määrittelystä ohjausvuorovaikutukseen sekä oppilaanohjauksen oppiaineeseen perusopetuksessa ja oppilaanohjauksen aiempiin tutkimuksiin ja arviointeihin. Luvussa 3 avaan itseohjautuvuuden käsitettä ja edeten käsitteen määrittelystä itseohjautuvuutta edistävän ohjauksen kuvaamiseen ja lopuksi

itseohjautuvuuden esiintymiseen ja näkökulmaan oppilaanohjauksessa. Luku 4 avaa tiiviisti tutkimustehtävän ja –kysymykset ja luvussa 6 kuvaan tutkimuksen toteuttamista. Luku 6 sisältää siis kuvauksen tutkimuksen lähtökohdista, aineistonhankintamenetelmän eli eläytymismenetelmän valintaperusteista ja toteutusmuodoista, tutkimusaineiston analysoinnista sekä kuvauksen tutkimusaineistosta ja sen hankinnasta. Luvussa 7 esittelen tutkimustulokset ja luvussa 8 pohdin tutkimuksen tuloksien yhteyttä aiempaan tutkimustietoon ja teoreettiseen keskusteluun tutkimuksen aiheesta, esitän jatkotutkimusehdotuksia sekä arvioin tutkimuksen luotettavuutta.

## 2 OHJAUS

### 2.1 Ohjauksen käsite

Ohjaus on laajalle ulottuva, monitasoinen käsite. Ohjaus on kansallista koulutus- ja työvoimapolitiikkaa, joka näkyy asiakkaalle moniammatillisesti tuotettuna palveluna (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007). Ohjaus toimii organisaatioissa ammattina ammatinvalinnanohjaajille, opinto-ohjaajille, ohjaaville kouluttajille ja työnohjaajille (Vehviläinen 2014, 49). Lisäksi ohjauksella tarkoitetaan yleistä institutionaalista ammattikäytäntöä, ammatillisen keskustelun muotoa, joka kohdistuu yhtä keskustelutilannetta laajempaan toimintaan. Ohjauksellisia elementtejä löytyykin työvälineinä monista ammateista, esimerkiksi opettajien, esimiehien ja terveydenhuollon ammateissa. Ohjauksessa ohjaaja osallistuu ja pyrkii edistämään jotakin ohjattavan ajattelutai toimintaprosessia institutionaalisesti rajatussa, mutta yhteisesti neuvoteltavissa olevassa prosessissa. Ohjausprosessi voi kohdistua esimerkiksi yksilön oppimiseen, kuntoutumiseen, ammatilliseen kehittymiseen tai työyhteisön hyvinvoinnin edistämiseen tai kehittämiseen. Ohjauksen tavoitteena on edistää ohjattavan kykyä parantaa omaa elämäänsä (Onnismaa 2007, 7; Vehviläinen 2001, 17).

Suomessa ohjaus on kehittynyt läheisesti psykologian ja kasvatustieteen tieteenaloihin sekä yhteiskunnallisesti työvoimapolitiikkaan ja oppilashuoltoon kietoutuneena (Sinisalo 2000, 191). Ohjauksen ammatilliset muodot vakiintuivat Suomeen toisen maailmansodan jälkeen ammatinvalinnanohjauksen muodossa (Onnismaa 2007, 14). Suomalaisen ohjaustyön taustalta löytyy amerikkalainen ja brittiläinen counselling-perinne, joka on saanut alkunsa amerikkalaisena ammatinvalintaan tarjottuna apuna (Vehviläinen 2001, 14). Vehviläisen (2001, 15) mukaan counselling tähtää selvemmin ongelmanratkaisuun ammattikäytäntönä, kun taas ohjaus kehittyy eri ammattikäytäntöjä

yhdisteleväksi toimintatapojen ja –menetelmien joukoksi. Nykyisin suurin osa ohjaustyöstä Suomessa on opinto-ohjausta, joka syntyi peruskoulu-uudistuksen aikaan 1967-1972 (Onnismaa 2007, 16; Koski 2015).

Vehviläisen (2014, 33-37) mukaan vielä 1990-luvulla ohjauksen määrittelyä leimasi tunnusteettomuus ja pohdittiin sitä, mitä ohjauksen ammatillisuus, teoria ja käytännöt ovat, tai oliko niitä. Ohjausta kuvattiin negaatioista käsin, eli miten se ei ole esimerkiksi terapiaa, neuvontaa tai opettamista, mutta nykyisin se on vakiinnuttanut asemansa yhteiskunnassa eri elämänalueisiin kytkeytyvänä oppimisen muotona omine käsitteistöineen (Mt., 33-37). Vehviläinen (2001, 23-27) kuvaa ohjausalan yleisen tulkintakehyksen siirtyneen psykologisesta ammatinvalinnan teoriasta kohti aikuiskasvatuksellista sosiaalista konstruktivismia sekä konstruktivismia (ks. Kupiainen 2009, 24). Aikuiskasvatuksellinen näkemys korostaa itseohjautuvuutta ja reflektiota ja konstruktivismi on näkemys, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus syntyy ihmisten kielenkäytön ja toiminnan tuottaman merkityksenannon tuloksena. Konstruktivistisen käsityksen mukaan keskiössä ovat vuorovaikutustilanteet, joissa sekä oppilas että ohjaaja osallistuvat oppimisprosessiin. (Vehviläinen 2001, 23-27.) Ohjausta kuvaa tällöin autoritaarisen puheen sijaan dialogisuus ja yhteistoiminta (Vehviläinen 2014, 12).

Ohjauksen merkitys on jälkimodernissa maailmassa kasvanut (Välijärvi 2004, 21-24; Kasurinen 2004, 17, Vehviläinen 2014, 16). Ohjauksen lisääntyminen liittyy jälkimoderniin yhteiskuntaan, jossa on kyseenalaistettu ajatus niin lineaarisista työurista kuin yksilön sovittamisesta työn ominaisuuksiin (Vehviläinen 2014, 16). Kouluissa ohjaus on noussut opetuksen rinnalle samaan aikaan, kun yhteiskunnassa individualisoitumisen kehitys ohjaa neuvontatyön levittäytymistä myös muille elämänalueille, kuten urheiluun, parisuhteisiin ja elämänhallintaan (Atjonen, Manninen, Mäkinen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 65-66). Ohjaus auttaa ihmisiä kiinnittymään yhteiskuntaan (Vehviläinen 2014, 16).



## 2.2 Ohjaus vuorovaikutuksena

Ohjaus voidaan käsittää siis menetelmänä, prosessina tai vuorovaikutussuhteena (Onnismaa 2007, 7.) Jälkimmäisestä näkökulmasta ohjaus on tavoitteellista ja ammatillista vuorovaikutusta, jolla on vankka teoreettinen taustansa ja ammatilliset osaamisalueensa (Vehviläinen 2001, 2014; Onnismaa 2007, 21-22). Ohjauksen ammattilaisten työn teoreettinen tausta perustuu psyykeä, inhimillistä toimintaa, kehitystä ja oppimista koskeviin käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteellisiin tietoperustoihin (Vehviläinen 2014, 49). Ohjaajalla oltava niin substanssiosaamista esimerkiksi työelämästä, prosessiosaamista esimerkiksi oppimis-, päätöksenteko- tai tiedonhankintaprosesseista, vuorovaikutustaitoja ja itsetuntemusta (Vehviläinen 2014, 60; 2001, 12-13, 95).

Ohjaus on ohjattavan toimijuuden tukemista oppimis-, kasvu ja ongelmanratkaisuprosesseissa. Toimijuudella tarkoitetaan sitä, että ohjattava kokee ohjausprosessin merkitykselliseksi, haluaa tehdä prosessiin liittyviä valintoja ja kantaa niistä vastuun. Toimijuus on siis yhteydessä myös motivaatioon. Ohjauksella pyritään tukemaan toimijuutta niin, että ohjattavan toimintamahdollisuudet laajenevat. Ohjaus onkin pedagogista toimintaa, sillä pohjimmiltaan ohjausprosessi on aina oppimisprosessi. Tällaisen pedagogisen, toimijuutta tukevan toiminnan taustalla vaikuttavat kumppanuus, dialogisuus ja läpinäkyvyys (Vehviläinen 2014, 20-34).

Dialogisuus tai yleensä ohjauksen tavoitteet eivät voi toteutua ilman kohtaamista, jossa molemmat osapuolet kykenevät sekä kuuntelemaan että tuomaan ajatuksiaan esille. (Mt., 26; 2001, 17) Kumppanuus ohjauksessa liittyy ajatukseen kunnioituksesta, luottamuksesta sekä neuvoteltavuudesta (Vehviläinen 2014, 25-26). Ajatusta ohjauksesta neuvotteluna haastaa se, että molemmilla osapuolilla ole välttämättä samanlaista kiinnostusta keskustelujen etenemiseen. Neuvoteltaviksi ovat muuttuneet esimerkiksi opiskelijoiden ja työelämän mahdollisuudet ja keskusteluissa opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa agendaan tai vastustaa mielipiteitä, mutta ohjauskeskustelut ovat kuitenkin osa opetussuunnitelmaa ja ne etenevät ohjaajajohtoisesti, tietyn agendan ja

aihealueen mukaan (Vehviläinen 2001, 32, 244-245). Ohjauksen institutionaalisuuteen ja ohjaussuhteen epäsymmetriaan liittyen onkin ohjauksessa tärkeää läpinäkyvyys, sillä sekä opiskelijalla että instituutiolla on ohjauksen suhteen tavoitteita ja näitä tavoitteita on tällöin tuotava esiin ja yhteensovitettava (Vehviläinen 2014, 16-59). Ohjaajan tehtäviin kuuluu muun muuassa agendan eteenpäin vieminen, jonka yhteydessä ohjaajat pyrkivät läpinäkyvyyteen tuomalla esiin järjestyksensä perusteet (Vehviläinen 2001, 233-234).

Ohjaus voidaan siis mieltää aidoksi kohtaamiseksi, kuuntelemiseksi sekä kunnioituksen ja ajan antamiseksi (Onnismaa 2007, 7; Vehviläinen 2001, 29). Ohjauksen vuorovaikutuskäytännöissä on samankaltaisuuksia niin palvelukohtaamisten asiantuntijatiedon tarjoamisen kuin terapian asiakkaan kokemusten tutkivan erittelyn kanssa. Ohjaus perustuu terapian tapaan ohjattavan kokemuksiin, mutta siinä pyritään muovaamaan ohjattavan tulkintoja muiden asiantuntemusta hyödyntäen ja toimintaan vaikuttavat institutionaaliset päämäärät, joita pidetään aktiivisesti esillä. Terapian avulla luodaan edellytyksiä tulevaisuussuuntautumiselle, itsereflektiolle ja toimintakyvylle, joita ohjaus taas edellyttää. Ohjaus olettaa vastapuolelleen autonomisen, elämänhallinnasta kiinnostuneen ja jossain määrin itse reflektion kykenevän ohjattavan. (Vehviläinen 2014, 51-63, 111.) Ohjausprosessissa ohjattava oppii itse ratkaisemaan ongelmiaan, käsittelemään kokemuksiaan ja suuntaamaan oppimistaan ja resurssejaan, jolloin ohjaaja on oppimisen ja päätöksenteon tukija (Vehviläinen 2001, 179).

Ohjaukseen liittyy monia keinoja, miten ohjausta voidaan konkreettisesti toteuttaa, ja niiden valinta tehdään sen mukaan, mihin ohjauksella pyritään eli mikä on ohjauksen tavoite. Usein ohjauskäytännöt hahmottuvat aluksi sen mukaan, onko kyse prosessivetoisesta vai tuotosvetoisesta ohjauksesta. Prosessivetoinen ohjaus etenee sen mukaan, mitä ohjattava nostaa esiin omasta kokemuksestaan, toiminnastaan ja työskentelystään, kuten esimerkiksi työnohjauksessa työstä nousevien haasteiden mukaan. Prosessivetoisessa ohjauksessa ohjattavan maailmasta nousevien aiheiden kanssa työskentelyn ymmärretään vaativan aikaa. Tuotosvetoinen ohjaus on äärimuodossaan

ohjaajan suunnittelemaa selkeitä, ennakoitavia tehtäviä, joiden turvin huolehditaan siitä, että tulos varmasti saavutetaan. Tällaisen ohjaustavan mukaan edetään esimerkiksi pro gradu -seminaarissa ja koulumaailmassa taas lähtökohtaisesti oppilaanohjauksen tunneilla. Usein ohjausprosesseissa on kuitenkin aineksia molemmista edellä mainituista, kuten mielekkäästä tavoitteenasettelusta ja siihen pyrkimisestä samalla, kun pidättäytyään liian varhaisesta tavoitteenasettelusta ja havainnoidaan ja tutkitaan tilannetta monipuolisesti. (Vehviläinen 2014, 111-114.)

Ohjauksella on tavoitteita, jotka liittyvät ohjauksen kokonaiskuvaan, mutta sitä, mitä ohjauksessa tietyssä tilanteessa tehdään, voidaan kuvata orientaatioksi eli tilanteessa seuratuksi toimintalinjaksi. Orientaatiot jäsentävät vuorovaikutusta arjessakin ja niiden mukaan valitaan toimintatapoja. Esimerkiksi läheisen kertomaan ikävään uutiseen voidaan orientoitua myötätuntoisesti tai ratkaisukeskeisesti. Ohjausvuorovaikutukselle keskeisiä orientaatioita ovat *kannatteleva, tutkiva, ongelmanratkaisu- ja opettamisorientaatio*. *Kannattelevan orientaation* ytimessä ovat kuuntelemisen ja läsnäolon taidot. Tällaisen ohjauksen keinoja ovat kiinnostuksen osoittaminen ja ohjattavan tunnetilan hyväksyvä vastaanotto, jolloin yhdessä todetaan, että ohjattavan tunne on kuultu ja hyväksytty, eikä asioita ole kiire muuttaa tai ratkaista. Keskustelukeinoina ovat tällöin äänensävyt ja eleet kuten kosketukset tai empatian osoitukset sekä tunnetilan normalisointi, jolloin todetaan, että tunteet eivät ole hälyttäviä tai outoja. Ohjaajalla on oltava taitoa olla tilanteessa läsnä, johon myös ohjattavia opastetaan. Jaettua läsnäoloa voidaan saada aikaan herkistämällä ohjattavia hetkeen ja ryhmässä vaihtamalla kuulumisia tai jakamalla kokemuksia. Kannattelevan ohjauksen keinoihin kuuluu myös ulkoistaminen, eli tilanteesta ja keskustelusta representaation tekeminen yhteisen tarkastelun tueksi. (Mt., 115-133.)

*Tutkivalle orientaation* keskeisiä ohjauksen keinoja ovat kysyminen, kuunteleminen ja tulkitseminen. Tutkivalla otteella voidaan tarkastella esimerkiksi työskentelyn kulkua ja sen aikana tehtyjä valintoja, kertomuksia tapahtumista ja niihin liittyvistä tunteista, uskomuksista itsestä ja muista, yhteisöjä ja ohjattavan asemaa niissä, ihmissuhteita, rooleja ja identiteettejä, oikeuksia ja velvollisuuksia

sekä odotuksia ja arvoja. Ohjaajalla on tällöin merkittävä valta päättää siitä, mitä kysyä, miten ja mitä jättää kysymättä. Tutkivan ohjauksen tavoitteena on saada ohjattava kertomaan kokemuksistaan ja tarkastella tätä materiaalia yhdessä. Kysymiseen on monenlaisia keinoja: moniosaiset kysymykset, jatkokysymykset, kutsu kertomaan, erilaiset tai eri tahojen näkökulmat, miksi-kysymykset ja kysymykset ryhmänohjaustilanteessa. Ohjaaja voi peilata ja tiivistää ohjattavan puhetta, jolloin ohjattava voi varmentaa tai kiistää peilatun ja jatkojalostaa aihetta. Peilaavalla puheella ohjattavan puhetta voidaan myös tulkita tai antaa palautetta kertomalla, mitä mielleyhtymiä ohjattavan puhe herättää ohjaajassa. Myös tutkivan orientaation keinoihin kuuluu ulkoistaminen ja tutkimisen apuna voidaan käyttää ohjausprosessiin liittyviä dokumentteja ja tekstejä. (Vehviläinen 2014, 136-152.)

*Ongelmanratkaisuorientaation* keskeisiä ohjauksen keinoja ovat neuvominen ja palaute. Kun ohjauskohtaaminen käsitetään ongelmanratkaisutilanteena, ohjauskohtaaminen alkaa ongelmatilanteen kuvaamisella ja etenee ongelman ja näkökulmien kartoittamisen kautta ratkaisuvaihtoehtojen ja tulevan toimintasuunnitelman pohtimiseen. Uravalintatilanteet jäsentyvät usein pitkäkestoisiksi ongelmanratkaisutilanteiksi. Neuvoilla pyritään ohjauksessa ehdottamaan toimintavaihtoehtoja eli tarjoamaan tietoa, osallistumaan ongelmanratkaisuun työstettävän tuotoksen äärellä sekä tarjoamaan ohjattavalle tukea ja apua. (Mt., 155-162.) Ohjaaminen jäisi hyvin ohueksi, mikäli ohjaaja ei toisi omia näkökulmiaan lainkaan esille neuvojen avulla. Toisaalta neuvon pyytäminen on tärkeä opiskelijan osallistumisen muoto, vaikka ohjausvuorovaikutukseen liittyy pyrkimys välttää ohjaajan asemaa ongelmanratkaisijana. (Vehviläinen 2001, 234-236.) Neuvonpyyntötilanteissa ohjaaja voikin pidättäytyä antamasta vastausta ja ohjata opiskelijaa katsomaan kysymystään ensin itse tarkemmin. Toisaalta ohjaaja voi suoraan ilmoittaa oppilaalle, ettei ohjaajan tehtävä ole antaa valmiita vastauksia. Neuvon lykkäämistä voidaan kuvata konkreettisena keinona itseohjautuvuuden tukemisesta. (Mt., 155-167.)

Ongelmanratkaisuorientaatioon liittyy myös palaute, josta puhutaan silloin, kun työskentely vielä jatkuu. Palautteen on tärkeää edistää oppimista ja

ymmärtämistä, eikä vain tähdätä toiminnan tai suorituksen muuttamiseen. Palautteenannossa on hyvä kuulla ensin ohjattavan näkökulmaa ja muistaa kehuva palautteen merkitys. (Vehviläinen 2014, 168-173.) Kysymällä oppilaan näkökulmaa vähennetään tiedollista epäsymmetriaa, vahvistetaan ohjattavan toimijuutta, luodaan samanmielisyyttä ja edesautetaan näin neuvojen ja palautteen hyväksymistä. Lisäksi opiskelijalta kysyttäessä opiskelija joutuu ajattelemaan asioita perusteellisesti, ja vastaus taas mahdollistaa ohjaajalle opiskelijan näkemyksen heikkojen kohtien purkamisen ja niistä yhteisen jatkokeskustelun. (Vehviläinen 2001, 193.)

Kolme edellistä orientaatiota keskittyvät ohjaukselle usein ominaisiin, reaktiivisiin keinoihin, eli työmuotoihin, joilla voidaan käsitellä sitä, mitä ohjattava tuo itse esiin omista lähtökohdistaan (Vehviläinen 2014, 177). Proaktiivisia eli ennakoivia ohjauksen keinoja, kuten tehtäviä, malleja ja muita oppimista helpottavia tukia tarvitaan, kun ohjausprosessi palvelee oppimisprosessia. Tällöin puhutaan *opettamisorientaatiosta*, joka edellyttää suunnitelmallisuutta. Opettamisorientaatio tarkoittaa, että ensin hahmotellaan, mitä ohjauksessa on tarkoitus oppia, millaista osaamista ohjauksessa kehittyä ja millaisia tehtäviä, askelia ja toimintatapoja se edellyttää. Esimerkiksi urasuunnittelussa voidaan tukea ohjattavien omien kiinnostuksen kohteiden ja motivaation löytymistä sekä urasuunnittelun taitojen kehittymistä erilaisilla tehtävillä. (Mt., 120-121.)

Orientaatioiden vaihtelu tilanteiden mukaan tuottaa toimivan ohjauksen. Kaikki merkitykselliset asiat ohjauksessa eivät liity ongelmanratkaisuun ja neuvomiseen, vaikka ihmisellä on tapana nostaa esiin asioita, kysyä asiantuntijalta ja oppia asioista, jotka askarruttavat tai häiritsevät (Vehviläinen 2014, 157-177). Esimerkiksi tutkivan otteen pohjalla korostuu aikuiskasvatuksessa tutkittu itsereflektion taito sekä konstruktivistinen ohjaus, jonka mukaan todellisuutta konstruoidaan kielellä. Todellisuus on tällöin tulkinnanvaraista ja ihmisen toimijuus vaatii rohkaistumista omien tulkintojen tutkimiseen. (Mt., 136-137.) Tutkiva orientaatio on siis välttämätöntä ohjauksen ydintehtävän eli toimijuuden tukemisen kannalta sekä hyvin keskeinen opetussuunnitelman aktiivista toimijuutta korostavan oppilasnäkökulman tukemisen kannalta (Mt., 137; Opetushallitus 2014b, 17). Prosessivetoisessa

ohjauksessa tavataan erityisesti kannattelevaa ja tutkivaa orientaatiota, kun tuotosvetoisessa ohjauksessa taas erityisesti ongelmanratkaisuorientaatio sekä opettamisorientaatio korostuvat. Kaikki orientaatiot ja ääripäät ovat arvokkaita ja olennaista on vaihdella ohjauksen työskentelytapoja muuttuvien tilanteiden mukaan, eikä vain perinteen tai totuttujen toimintatapojen perusteella. (Vehviläinen 2014, 113.)

### *2.3 Oppilaanohjaus perusopetuksessa*

Opetussuunnitelma on opetuksen järjestämistä ohjaava asiakirja. Opetussuunnitelmia tuotetaan niin kansallisella, kunnallisella kuin yksilöllisellä tasolla ja ne sisältävät perinteisesti suunnitelmia opetuksen tavoitteista, oppisisällöistä, toteutuksesta ja arvioinnista. Opetushallitus laatii kansalliset Opetussuunnitelman perusteet, jotka ohjaavat alemman tason opetussuunnitelmia sekä opetustyötä. Opetussuunnitelmien toteutumista voidaan tarkastella perinteisen dikotomian, eli kirjoitetun ja toteutuneen opetussuunnitelman kautta. Toteutunutta ja koettua opetussuunnitelmaa voidaan tutkia myös erityisesti opettajan ja oppilaan näkökulmasta, jolloin puhutaan opetetusta ja opitusta opetussuunnitelmosta. Mikäli opetuksen vaikutukset ovat sellaisia, joita ei ole varsinaisesti suunniteltu tai tarkoitettu, puhutaan piilo-opetussuunnitelmosta. (Mäkinen 2008, 65-66.) Tämän tutkimuksen mielenkiintona ovat niin kirjoitettu kuin opetettu ja opittu opetussuunnitelma oppilaanohjauksen näkökulmasta.

Oppilaanohjauksen tavoitteita, sisältöjä ja työmenetelmiä kuvataan valtakunnallisissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014b). Päävastuu oppilaanohjauksesta on opinto-ohjaajalla (Mt., 442), mutta oppilaanohjausta toteutetaan kouluissa henkilökunnan yhteistyönä koulujen ohjaussuunnitelmien mukaisesti (Niemi 2012a, 59). Ohjaustyötä kouluissa voidaan ymmärtää van Esbroeckin ja Wattsin (1998) kehittämän holistisen ohjausmallin kautta, jossa ohjaustoiminta jaetaan kolmeen sektoriin. Nämä sektorit ovat oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen, opintojen ohjaus sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus ja ohjausmallin lähtökohtana on, että ohjausta toteutetaan porrastettuna ja moniammatillisena yhteistyönä

kaikkien organisaatiossa toimivien asiantuntijoiden toimesta. Täten luokan- ja aineenopettajilla, opinto-ohjaajilla, terveydenhoitajilla, koulupsykologeilla ja rehtorilla sekä oppilaitoksen ulkopuolisilla asiantuntijoilla on oma roolinsa ohjaustehtävien hoitamisessa. (Kasurinen 2004, 41; 2010, 1; Niemi 2016, 22.)

Oppilaanohjaus on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014b, 442) mukaan osa koko peruskoulupolkua, mutta perusopetuksen tuntijaon mukaan perusopetuksessa oppilaanohjauksen luokkatunteja toteutetaan yleensä kolmen viimeisen perusopetusvuoden aikana. Määrällisesti luokkatunteja on perusopetuksen aikana vähintään 2 vuosiviikkotuntia ja yhden vuosiviikkotunnin määrä on 38 tuntia vuodessa. (Valtioneuvoston asetus 422/2012.) Opinto-ohjaajan työajasta noin kolmannes kuluu oppitunteihin ja toinen kolmannes henkilökohtaiseen ohjaamiseen (Niemi 2011, 54). Perusopetuksen laatukriteerien (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 45) mukaan riittävän henkilökohtaisen ohjauksen varmistamiseksi yhdellä yläkoulun opinto-ohjaajalla tulisi olla enintään 250 oppilasta ohjattavanaan. Hyvälle ohjaukselle on laadittu myös valtakunnalliset kriteerit, jotka on tarkoitettu käytettäväksi osana paikallista tai järjestäjäkohtaista laatu- ja arviointijärjestelmää. Niissä keskeistä on muun muassa ohjauksen riittävyys, koulutuksen nivelvaiheet, osallisuuden tukeminen, työelämätaidot ja työelämään tutustuminen, ohjausyhteistyö sekä ohjauspalveluista tiedottaminen. (Opetushallitus 2014a, 3-18.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014b, 441) kuvaavat oppilaanohjauksen tehtäväksi edistää oppilaiden kehitystä ja kasvua niin, että oppilaat pääsevät kehittämään opiskeluvalmiuksiaan ja vuorovaikutustaitojaan sekä oppimaan elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Lisäksi oppilaanohjaus auttaa oppilaita tiedostamaan heidän mahdollisuutensa tehdä päätöksiä, valintoja ja suunnitelmia omista lähtökohdistaan koskien arkielämää, opiskelua, jatko-opintoja sekä tulevaisuutta. Oppilaanohjauksen tulee edistää oppilaiden koulutyön onnistumista, opintojen sujumista sekä koulutuksen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta. Oppilaanohjauksen valtakunnallisiin tavoitteisiin vuosiluokilla 7-9 kuuluu oppilaan osallisuus ja aktiivisuus (T1), oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen (T2), elinikäisen oppimisen edellytysten luominen (T3), itsetuntemuksen kehittäminen (T4), omien

tavoitteiden asettaminen (T5), työelämään suuntautuva oppiminen (T6 & T7), koulutus- ja työelämätiedon hyödyntäminen omassa urasuunnittelussa (T8 & T9) sekä monikulttuuriseen ja kansainväliseen yhteistyöhön tutustuminen ja kykeneminen (T10). (Mt., 441-443.) Opetussuunnitelman määritelmät oppilaanohjauksesta puoltavat Vehviläisen ja Pirttiniemen (2018, 34) kuvausta siitä, että opinto-ohjaajan moderni vertauskuva on luotsi: opiskelija toimii kapteenina, jolloin opiskelijan omat tavoitteet ja toiminta ovat keskiössä ja luotsi avustaa. Opinto-ohjaajan on tunnettava opettamisen ja ohjaamisen ero, sillä ohjaaja ei tee valintoja oppilaan puolesta, vaan tarjoaa ohjattavilleen näkökulmia ja ajatusmalleja, joilla nuori voi havaita, tallentaa ja tulkita tietoa ympäristöstään selvittääkseen omalla opintiellään (Merimaa 2004, 79).

Opinto-ohjauksen merkityksen voidaan nähdä korostuneen 1990-luvulta lähtien opetussuunnitelmien uudistuksien myötä. Näillä uudistuksilla pyrittiin vastaamaan yhteiskunnan osaamistarpeiden muutoksiin ja elinikäisen oppimisen vaatimuksiin sekä kritiikkiin koskien oppilaitosten kyvyttömyyttä huomioida oppilaiden yksilölliset valmiudet ja tavoitteet opetusta järjestäessä. Opinto-ohjaus rakentuikin eräänlaiseksi oppilaitoksen toimintaa ja opiskelua yhdistäväksi sidosaineeksi. Lisäksi perusta elinikäiselle oppimiselle esimerkiksi opiskelutaitojen ja -motivaation muodossa luodaan jo peruskoulussa, joten ohjaukselliset tavat ovat muodostuneet keskeisiksi koko koulun toimintakulttuurille. Peruskoulun opinto-ohjauksella on suomalaisessa, kokonaisvaltaisessa toimintamallissa tärkeä rooli oppimisen esteiden poistamisessa ja yksilön opiskelun päämäärien kirkastamisessa. Tällainen ohjauksen laaja-alainen rooli on kansainvälisesti vertaillen kohtalaisen poikkeuksellista, kuten myös ohjaajien korkeatasoinen koulutus. (Välijärvi 2004, 21-23.)

Oppilaanohjaus on merkittävä osa koulutuspolkua myös siksi, että se sitoo oppilasta ja koulua työelämään ja yhteiskuntaan (Opetushallitus 2014b, 442). Oppilaanohjauksen työelämään tutustumisien kautta monet kokevat ensi kosketuksensa työmaailmaan. Oppilaanohjauksen merkitys korostuu erityisesti siirtymässä kohti seuraavaa koulutusvaihetta (Mt., 281). Tämä oppilaanohjauksen tehtävä korostuu entistä enemmän esimerkiksi



valintakoeuudistuksen myötä, kun toisen asteen päättötodistuksia painotetaan valintakokeiden sijaan jatko-opintoihin hakeutuessa (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 2017). Oppilaiden on siis orientoituttava aiemmin tulevaisuuteensa, minkä Niemi (2016, 148) huomasi myös peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen suhteen ja ehdottikin nivelvaiheen ohjauksen aloittamista nykyistä aiemmin. Työelämän vaatiessa ammatillisten kvalifikaatioiden hankkimista peruskoulupohjan lisäksi ohjaus nähdään avaintekijänä niin peruskoulun jälkeisten jatko-opintojen kuin kolmannen asteen opintojen hakemisprosesseissa ja ohjauksesta kaivataan tulkkia koulutuksen ja työelämän toiveiden välillä (Väljörvi 2004, 23).

Lisäksi valinnaisuuden kasvaminen opinnoissa johtanut ohjauksen tarpeen lisääntymiseen (Kasurinen 2004, 17). Opiskelun valinnaisuuden taustalla on vaiheittainen siirtyminen omien opintojen suunnitteluun ja autonomisen opiskelun taitojen tukeminen, jotka eivät kypsy ikävuosien karttuessa, vaan aktiivisen toiminnan kautta. Kaikkine vaatimuksineen ja merkityksineen ohjaus uhkaakin muodostua mantraksi, jonka avulla ratkaistaan koulutusjärjestelmän ongelmat, kuten opiskelumotivaation ja -tahdin heikkeneminen. Kuitenkin ohjauksen vaikuttavuuden kannalta ensisijaisen olennaista olisi se, kuinka onnistuneesti toiminta integroituu koko koulun toimintakulttuuriin ja välittyy siten myös eri sisältöalueiden opetukseen. (Väljörvi 2004, 22-26.) Perinteisen ammatinvalinnanohjauksen saadessaan rinnalleen psykososiaalisia ja oppimisvaikeuksien ohjauksen tehtäviä kaikkien näiden teemojen ohjaus ei kuulu enää vain opinto-ohjaajan tai erityisopettajan tahoille, vaan vaatii yhteisvastuullista ohjausta oppilaiden tarpeita tukeakseen (Atjonen ym. 2011, 65-66).

Silti ohjauksen arvioinneissa (Atjonen ym. 2011, 65-66) on käynyt ilmi, että jokaisella opetuksen toimijalla on omat näkemyksensä ohjauksen tehtävistä. Alakoulun opettajille ohjaus oli ennen muuta osa kasvatustyötä, yläkoulun opettajille ja opinto-ohjaajille jo selvemmin nuorten opiskelu- ja työtulevaisuuden ennakkointia. Erityisopettajille ohjaus näyttäytyi työn tekemisenä oppimisvaikeuksien sekä opiskelutaitojen ja -asenteiden sekä minäkäsityksen parissa. Näkemykset kiteyttävät ohjauksen klassisia tehtäviä: ammatti- ja

uranvalinta, kasvun ja kehityksen tuki sekä opiskelutaitojen parantaminen, mutta selventävät myös yhteistyön ja yhteisten tavoitteiden vaikeuksia. (Mt., 65-66.) Ohjauksen holistisuuden saavuttamiseksi olisikin tärkeää johtajuus ja yhteinen käsitys (Väljörvi 2018, 29). Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin sitä, millaisena oppilaanohjaus näyttäytyy opinto-ohjaajien ja oppilaiden näkökulmasta ja miten yhtenäinen näkemys näillä tahoilla on oppilaanohjauksesta.

## *2.4 Oppilaanohjauksen kehittäminen*

2000-luvulla oppilaanohjaukseen on kohdistunut useampia ohjauksen tilan arviointeja (Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002, OECD 2004, Karjalainen & Kasurinen 2006, Nykänen et al. 2007). Viimeisin valtakunnallinen perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämishanke (OKE) oli vuosina 2008-2010. Hankkeeseen osallistui kaiken kaikkiaan yli 150 kuntaa ja siitä tuotettiin kolme raporttia vuosina 2008-2011. Viimeisessä raportissa selvitettiin, mihin ohjaus on yltänyt ohjaustoimijoiden itsearviointien perusteella. (Atjonen et al. 2011, 10-11) Luokkamuotoisen ohjauksen, työelämään tutustumisen ja ala- ja yläkoulun välisen nivelvaiheen arvioitiin olevan parhaita käytänteitä ja opettajien ja opinto-ohjaajien yhteistyö sekä yhteistyö työelämän kanssa näyttivät kehittyneen. Toisaalta muiden ohjaustoimijoiden, kuten työelämän edustajien ohjaustietous ja ohjauksen tiedotus- ja viestintäkäytännöt moniammatillisessa yhteistyössä arvioitiin huonoimmiksi käytännöiksi. (Mt., 4, 31.)

Muutoshanketta eniten vaikeuttivat ajan puute sekä yhteisen tahtotilan luomisen vaikeudet. Kuitenkin enemmistö vastaajista (80-90%) näki OKE-ponnistelut tuloksellisina tai melko tuloksellisina. (Atjonen et al. 2011, 23.) Hankkeeseen liittyen monissa kunnissa kehitettiin uusia, nykyisin laajalti käytössä olevia käytäntöjä kuten TET-torit ja Ohjaamot, eli alle 30-vuotiaille maksuttomat ohjauskeskukset (Mt., 31-32). Yhteistyön kehittyminen OKE:n kaltaisen toimijaverkoston kautta oli joillekin toimijoille merkittävää, sillä nykyään isoissakin kouluissa on vain yksi opinto-ohjaaja ja pienillä paikkakunnilla esimerkiksi yläkoulu-lukio-kompleksin opinto-ohjauksesta vastaa kunnan ainoa opinto-ohjaaja. Ammatillinen tuki toimijaverkostoiden ja täydennyskoulutuspäivien

muodossa on siis varmasti näiden opinto-ohjaajien näkökulmasta tervetullutta. (Mt., 67.)

OKE-arvioinnissa opinto-ohjaajat arvioivat käytäntöjen kehittymisen positiivisemmin kuin opettajat ja muut opetusalan vastaajat. Tämä saattaa johtua siitä, että päivittäin ohjauksen kanssa tekemisissä olevat toimijat näkevät ohjauksen arkiset toiminnot selkeämmin tai optimistisemmin. (Atjonen et al. 2011, 19.) Vastaavasti Opinto-ohjauksen tila 2002 -raportissa (Numminen et al. 2002, 12) ohjaajien ja rehtoreiden käsitykset ohjauksesta olivat parempia kuin oppilaiden. Syyksi tähän raportissa arvioitiin sitä, että oppilaitosten palautejärjestelmät ovat puutteellisia, jolloin tieto ohjauksen tarpeesta ei tavoita rehtoreita tai koulutuksen päättäjiä (Mt., 13). Kupiainen (2009, 80) taas arveli tämän johtuvan siitä, että toimijat käsittävät ilmiön omista näkökulmistaan erilaisiksi. Kuitenkin oppilaat kokivat, että he saivat apua kysymyksiinsä opinto-ohjaajilta, kun taas muilta opettajilta sitä ei kuvattu tulevan. Erityisen hankalaksi koettiin avunsaanti oppimisvaikeuksiin. (Numminen et al. 2002, 98-99.) Edellä kuvatut arvioinnit demonstroivat sitä, miten erilaisia käsityksiä eri tahoilla ohjauksesta on sekä sitä, miten vaikeaa ja tärkeää yhteisen käsityksen luominen ohjauksen toimijoiden kesken on, ja juuri tämän mielenkiintoisen haasteen takia tässäkin tutkimuksessa halutaan tutkia useamman tahon näkökulmaa.

Yhdeksäsluokkalaisten urapohdinnan ja ohjauksen suhdetta tutkinut Niemi (2016) selvitti tutkimuksessaan, että oppilaiden urapohdintaa parhaiten tukevat hyvät kokemukset yhteistoiminnasta, myönteinen asenne koulunkäyntiin, opintosuoritukset sekä itseohjautuvuus. Tutkimustulosten mukaan opinto-ohjaajien tulisi panostaa itsetuntemuksen kehittämiseen sekä valmiuteen toimia suunnitelmallisesti ja nivelvaiheohjaus tulisi aloittaa päätösluokkaa aiemmin. (Niemi 2016, 3-4.) Samansuuntaisiin tuloksiin päätyi opinto-ohjauksen vuorovaikutusta tutkinut Pekkari (2006, 8), jonka mukaan opinto-ohjaajien olisi ohjauksessaan syytä kiinnittää enemmän huomiota itsetuntemuksen, reflektoinnin ja yhteiskunnan kehityksen seuraamisen tukemiseen. Kupiaisen (2009, 79) opinto-ohjaajien ohjausajattelututkimuksessa nousi yhtä lailla esiin, että opinto-ohjaajien haastatteluissa taustalle jäivät itseluottamuksen ja itsearviointin tukeminen sekä opiskelun ohjauksessa itseohjautuvuus ja

oppimisvalmiudet. Viime vuosina oppilaanohjausta on tutkittu paljon joko opinto-ohjaajien tai oppilaiden näkökulmasta, joten tässä tutkimuksessa halutaan tarkastella molempia näkökulmia. Sekä itseohjautuvuus että itsetuntemus ovat nousseet tärkeiksi näkökulmiksi aiemmassa tutkimuksessa, joten seuraavaksi avaan molempia käsitteitä ja sitä, miten ne nähdään tässä tutkimuksessa.

# 3 ITSEOHJAUTUVUUS

## 3.1 *Itseohjautuvuuden käsite*

Itseohjautuvuuden käsitteistö on moninainen ja sitä on vaikea niin määritellä teoreettisesti kuin operationalisoida empiirisesti. Eri tieteenalat painottavat eri osa-alueita samasta ilmiöstä, mistä johtuen ilmiöstä on käytössä monenlaisia termejä ja tieteenalojen kesken toisilleen vierasta käsitteistöä (Boekaerts, Pintrich & Zeidner 2000, 2-4). Itseohjautuvuus onkin tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteena esimerkiksi kognitiivisesta, psykologisesta, neurologisesta, sosiaalisesta, organisationaalisesta kuin kulturaalisesta näkökulmasta (Vohs & Baumeister 2016). Tuijulan (2011, 41) mukaan tutkimuksissa esiintyy samasta ilmiöstä kahta pääkäsitettä: itseohjautuvuus (engl. self-direction, self-directedness, self-directed learning) (esim. Knowles 1975; 1980; Guglielmino 1977, Varila 1990, Koro 1993, Ahteenmäki-Pelkonen 1997, Mäkinen 1998) ja itsesäätely (engl. self-regulation, self-regulated learning) (esim. Pintrich 2000; Zimmerman 1990; 2008, Kaartinen 2005, Koskinen 2015).

Käsitteitä erottaa taustaviitekehys, sillä termi itseohjautuvuus perustuu andragogiikkaan eli aikuiskasvatustieteeseen ja termi itsesäätely tulee kognitiivisesta psykologiasta. Kuitenkin molempien käsitteiden perusolettamuksena toimii oppijan aktiivisuus omassa oppimisessaan. (Tuijula 2011, 41.) Tässä tutkimuksessa käytän itseohjautuvuuden käsitettä, jota on sovellettu niin ala- kuin yläkouluikäisiin oppijoihin suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa (Mäkinen 1998; Niemi 2016) ja yläkouluikäisiin sekä sitä vanhempiin opiskelijoihin kansallisissa opinto-ohjauksen tila-arvioinneissa (Numminen et al. 2002, Niemi 2012b).

Itseohjautuvuus nousi keskeiseksi tutkimusaiheeksi Yhdysvalloissa 1970-1980-luvuilla ja Suomessa 1990-luvulla luokahuoneoppimismallien väistyessä

aikuiskoulutuksessa, mistä johtuen tässäkin tutkimuksessa viitataan näihin yhä kyseisiltä ajoilta säilyneisiin teoreettisiin malleihin ja viitekehyksiin (Tuijula 2011, 46; Koro 1993, 10). Itseohjautuvuudenkaan käsite ei ole kirjallisuudessa yksiselitteinen, sillä myös itseohjautuvuuden ja itseohjatun oppimisen käsitettä on myös käytetty kirjallisuudessa synonyymeinä (Koro 1999, 9). Itseohjattu oppiminen kuvaa itseohjautuvuutta prosessina (Knowles 1980), jossa oppija on tilanteen vaatimusten mukaan joko yksin tai yhteistyössä muiden kanssa kykenevä suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa oppimisprosessiaan. Itseohjautuvuuden käsite taas kuvaa itseohjautuvuutta tietoisuuden tilana eli yksilön suhteellisen pysyvänä ominaisuutena. (Koro 1993, 32; Varila 1990, 16.) Itseohjautuvuus kuvaa tällöin kaikilla inhimillisen toiminnan alueilla ihmisen tapaa määrittää suhdettaan itseensä ja ympäristöönsä (Koro 1999, 9; Annala 2007, 34; Mäkinen 1998, 11). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut itseohjautuvuuden käsitteestä, mutta käsitteen synnyn ymmärtämiseksi tarkastelen lyhyesti myös itseohjatun oppimisen käsitettä.

Suomessa itseohjautuvuuden määrittelyissä on tukeuduttu usein Guglielminoon (1987, alkup. 1877) tai Knowlesiin (1975), joista jälkimmäinen on myös andragogiikan eli aikuisten opettamisen tieteen tunnetuimpia edustajia. Knowlesin mukaan itseohjattu oppiminen liittyykin andragogiikkaan, joka näkee eroja aikuisten ja lasten opetuksen välillä ja kuvaa yksilön kehittyvän iän myötä juuri itseohjautuvuutta kohti. (Vaherva 1989, 1, 68.) Knowlesin (1980, 18) määritelmän mukaan itseohjattu oppiminen on prosessi, jossa yksilö tekee aloitteen toisten avulla tai sitä ilman oppimistarpeidensa ja -resurssien tunnistamisessa, sopivien oppimisstrategioiden ja -tavoitteiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulostensa arvioinnissa. Tämä prosessinäkökulma on kiinnostunut itseohjautuvan oppimisprosessin viriämisestä, etenemisestä ja sen menetelmistä, kun taas tilanäkökulma painottaa itseohjautuvaa oppimista oppimistoiminnan päämääränä ja oppijan valmiutena. Kun itseohjautuva oppiminen ymmärretään psykologisesta näkökulmasta persoonallisuuden pysyvänä piirteenä, kuvaa ilmiötä Varilan (1990, 14-17) mukaan paremmin käsite itseohjautuvuus.

Itseohjautuvuutta voidaan siis tarkastella psykologisesta näkökulmasta ja ilmiötä onkin aikuiskasvatustieteessä tarkasteltu ainakin neljästä eri näkökulmasta. Aikuiskasvatuksen filosofiasta käsin sitä on kuvattu aikuiskoulutuksen päämääränä (Knowles 1975), psykologisesta näkökulmasta se nähdään oppijan kehittyvänä ja kehitettävänä piirteenä, didaktisessa mielessä se liittyy oppimismenetelmien ja –muotojen valintoihin itseohjautuvuuden kannalta ja sosiologisesta näkökulmasta tarkastellaan yhteiskunnallisia seurauksia sille, jos koulutusjärjestelmiä kehitetään itseohjautuvuutta kannustavaan suuntaan. (Varila 1990, 14; Koro 1993, 28.) Itseohjautuvuustutkimuksen psykologisen näkökulman myötä itseohjautuvuutta on alettu tutkia itseohjautuvuusvalmiuksien kautta (Koro 1999, 10). Valmius kuvaa oppijalla kullakin hetkellä ilmenevää kykyä. Valmius itseohjautuvuuteen oppimisessa vaatii kykyä ottaa itse hallintaan oma oppimisprosessi, tehtävien vaatimien oppimisvalmiuksien lisäksi (Varilan 1990, 33.) Useat tutkijat ovat eritelleet itseohjautuvuuteen kuuluvia piirteitä tai valmiuksia ja seuraavassa taulukossa 1. esitän yhteenvedon näistä Koron (1993, 47) ja Mäkisen (1998, 82-83) taulukkoja mukaillen.

**TAULUKKO 1.** Itseohjautuvuusvalmiuksia eri tutkijoiden mukaan

	Rogers 1951 & 1983	Guglielmino 1977	Skager 1984, Koro 1999 [1993], Opinto-ohjauksen tila 2002	Mäkinen 1998	Zimmerman 1990	Oppilaan-ohjauksen tila Turussa 2009
1.	Sopeutuvuus uusiin tilanteisiin	Luovuus	<i>Joustavuus</i>	Joustavuus ja luovuus		
2.		Avoimuus oppimismahdollisuuksille	<i>Avoimuus uusille kokemuksille</i>	Avoimuus uusille kokemuksille ja oppimismahdollisuuksille		
3.		Tulevaisuuteen suuntautuneisuus	<i>Suunnitelmallisuus</i>	Suunnitelmallisuus, tulevaisuuteen suuntautuneisuus	Tavoitteiden asettelu ja suunnittelu	Tavoitteiden asettaminen
4.			<i>Sisäinen motivaatio</i>	Sisäinen motivaatio ja sitoutuneisuus	Sisäinen motivaatio, sinnikkyys	
5.		Oppimishalukkuus		<i>Oppimishalukkuus</i>	Aktiivinen tiedon etsiminen, pyrkimys löytää keinot sen hallintaan	Tahto oppia
6.			<i>Sisäinen arviointi</i>	Itsearviointitaidot: refleksiivisyys & metakognitio	Itsensä, oppimisensa ja sen tulosten tarkkaileminen, kontrollointi ja arvioiminen	Oppimistaitojen analysointi  Kehittämistarpeiden arviointi
7.	Oma-aloitteisuus	Aloitteellisuus ja itsenäisyys oppimisessa	Itsenäisyys	<i>Aloitteellisuus ja itsenäisyys</i>	Oma-aloitteinen	
8.	Yhteistyö-kykyisyys		<i>Kyky tehdä yhteistyötä</i>	Yhteistyökyky		
9.	Vastuullisuus ja kriittisyys	Vastuu omasta oppimisesta	[Vastuullisuus]	<i>Vastuullisuus</i>		
10.		Myönteinen käsitys itsestä oppijana	<i>Itsensä hyväksyminen oppijana</i>	Itsensä hyväksyminen oppijana, luottamus omaan taitoihin	Luottamus omaan opiskelu- ja oppimistaitoihin, minäpystyvyys	Luottamus omaan kykyihin
11.	Kykenevyys valinnan-tekoon	Ongelmanratkaisun perustaitojen hallinta		<i>Oppimisympäristön hyödyntäminen</i>	Optimaalisen oppimisen mahdollistavan ympäristön valitseminen ja luominen	

Yllä olevaan taulukkoon on yhdistetty perustavanlaatuisen itseohjautuvuuden tutkijoiden käsityksiä, tämän tutkimuksen kannalta olennaisia oppilaanohjauksen aiemmissa tutkimuksissa käytettyjä jaotteluita sekä yhden itsesäätelytutkimuksen keskeisimmän tutkijan Zimmermannin (1990) näkemyksiä. Itsesäätelyn tutkijoiden mukaan itsesäätelyn käsitteeseen liittyvät keskeisesti metakognitio, motivaatio, käytös ja ympäristön arviointi (Zimmerman 1990; 2008; Pintrich 2000; Tuijula



2011). Itsesäätävät oppijat käyttävät systemaattisesti hyödykseen motivaatioon, metakognitioon ja käyttöön liittyviä strategioitaan (Zimmerman 1990, 5), kuten itseohjautuvat oppijatkin. Ylläolevasta taulukosta voidaan huomata, että itsesäätelyn keskeisissä osa-alueissa on paljon samankaltaisuuksia itseohjautuvuuden osa-alueiden kanssa, mitä puoltaa myös se, että jotkin itseohjautuvuuden tutkijat ovat tukeutuneet päätelmissään myös Zimmermanin ajatuksiin (ks. Varila 1990, 32; Mäkinen 1998, 82-83). Tässä tutkimuksessa tutkin itseohjautuvuusvalmiuksia yllä olevan taulukon yhtätoista erilaista valmiutta mielessä pitäen ja tiedostaen käsitteen läheisyyden itsesäätelyn käsitteen kanssa.

Eri tutkijoiden itseohjautuvuusvalmiuksien määritelmässä on siis melko paljon yhtäläisyyksiä ja tässä tutkimuksessa nojaudun pääosin Koron (1993; 1999) ja Mäkinen (1998) määrittelemiin suomalaisiin käsitteisiin, jotka olen selkeyden vuoksi taulukosta 1. kursivoinut. *Joustavuus* on valmiutta muuttaa opiskelun tavoitteita ja opiskelutapoja tarvittaessa sekä kokeilla ja löytää uusia ratkaisuja (Koro 1993, 36). Se on kykyä sopeutua uusiin tilanteisiin ja kykyä työskennellä erilaisissa yhteisöissä ja erilaisten opettajien ohjauksessa (Mäkinen 1998, 97). *Avoimuus uusille kokemuksille* taas on kykyä avoimuuteen, uteliaisuuteen, leikkimielisyyteen, positiivisuuteen sekä ongelmien ja epävarmuuden sietoon (Mt., 91; Koro 1993, 36). *Suunnitelmallisuus* on kykyä määrittää omat oppimistarpeet, tavoitteet ja valita oikeat keinot tavoitteiden saavuttamiseksi (Koro 1993, 35). Oppilaan toiminnassa ilmenee tällöin jäsennelty pyrkimys tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tulevaisuuteen suuntautuneisuus (Mäkinen 1998, 98). *Sisäinen motivaatio* on kiinnostusta oppimisesta, vaikka ulkoiset palkkiot ja rangaistukset puuttuvat (Koro 1993, 35). Oppilas sitoutuu opiskeluun, vaikka hän kohtaisi vaikeuksia tai ei kokisi opiskelua innostavana. *Oppimishalukkuus* taas on intoa opiskelua ja oppimista kohtaan. (Mäkinen 1998, 95-96.)

Itsearviointiin liittyvää itseohjautuvuusvalmiutta kuvataan muun muassa käsitteillä sisäinen arviointi, metakognitio ja reflektio (Koro 1993; Mäkinen 1998; Zimmerman 1990). Useaan tutkijaan viitaten Tuijula (2011, 22) kuvaa refleksiivisyyden olevan tietoisuuden muoto, jossa yksilö niin sanotusti astuu

itsensä ulkopuolelle ja tarkastelee itseään sieltä käsin. Metakognition käsite taas jakautuu metakognitiivisiin tietoihin eli yksilön tietoihin omista kognitiivisista ja emotionaalisista prosesseista, sekä metakognitiivisiin taitoihin eli taitoihin hyödyntää näitä metakognitiivisia tietoja. Oppimistapahtumaan liittyen metakognitiiviset toiminnot voivat olla työskentelyn alkuvaiheessa omien tavoitteiden määrittelyä, oppimistoiminnan suunnittelua ja oppimisstrategioiden valintaa. Oppimisprosessin kuluessa metakognitiiviset toiminnot käsittävät prosessin valvomista, tarkkailemista ja oppimisstrategioiden muuntelua tarvittaessa ja loppuvaiheessa ne sisältävät oman oppimisen ja suorituksen arviointia. (Mt., 50.) Mäkinen (1998, 33) kuvaa metakognitiota yksinkertaisesti oman kognitiivisen toiminnan tiedostamisena ja valmiutena tietoisesti ja tavoitteellisesti säädellä omaa oppimista ja opiskelua. Metakognitio puolestaan kehittyy oman toiminnan refleksiivisen tarkastelun ja reflektiokykyä seuraavan itsearviointikyvyn myötä (Mt., 33). Tässä tutkimuksessa käsitän, että reflektio on itsensä arvioimisen edellytys, mutta ne liittyvät niin kiinteästi yhteen, että niitä ei ole tämän tutkimuksen puitteissa tarpeen erotella. Käytänkin itseohjautuvuusvalmiudesta tutkimuksessa termiä *Sisäinen arviointi*, joka on oppijan kykyä arvioida omaa oppimistaan (Koro 1993, 35).

*Aloitteellisuus ja itsenäisyys* ovat rohkeutta kyseenalaistaa olosuhteita (Mt., 36), aloitteellisuutta ja itsenäisyyttä sosiaalisissa suhteissa sekä kykyä toimia opiskelussa aktiivisesti, yritteliäästi ja itsenäisesti omia valintoja tehden (Mäkinen 1998, 93). Jaottelussaan Rogers (1951, 1983) erottaa oma-aloitteisuuden ja kykenevyyden valintojen tekoon, mutta tässä tutkimuksessa näen ne osana samaa itseohjautuvuusvalmiutta Mäkisen (1998) tapaan. *Kyky tehdä yhteistyötä* on tärkeä itseohjautuvan oppijan ominaisuus, sillä itseohjattu oppiminen ei tapahdu yksin tai eristyksissä (Koro 1993, 36). Oppilaalta vaaditaan kykyä yhteistoiminnallisuuteen, hän on sosiaalinen, keskustelee ja kuuntelee (Mäkinen 1998, 98). *Vastuullisuus* liittyy oppimisen ulkoiseen ohjaamiseen, kuten työskentelyn säännöllisyyteen ja omatoimiseen resurssien hankintaan. Oppilas osoittaa tällöin ottavansa vastuuta omasta oppisestaan ja opiskelustaan ja kantavansa vastuuta kavereiden kanssa ja itsenäisesti asetetuille tavoitteille (Mt., 94; Koro 1993, 34). *Itsensä hyväksyminen oppijana* liittyy oppijan minäkuvaan ja pohjautuu myönteisiin oppimiskokemuksiin (Koro 1993, 35). Oppija kykenee

hyväksymään vahvuutensa ja heikkoutensa ja luottaa selviävänsä opiskelusta (Mäkinen 1998, 92). *Oppimisympäristön hyödyntäminen* on kykyä hakea neuvoa tarvittaessa ja tietää, mistä sitä voi saada. Oppilas pyrkii valitsemaan optimaalisen oppimisympäristön, toimimaan oppilaiden ja opettajien kanssa ja poistamaan oppimisympäristön häiritseviä tekijöitä. (Mt., 100.)

Itseohjautuvuuden keskeisimpiä osa-alueita on pyritty selvittämään faktorianalyysien, jotka ovat perustuneet Guglielminon (1987) laatimaan The Self-Directed Learning Readiness (SDLR) – mittariin. Tämä kvantitatiivinen tapa mitata itseohjautuvuutta Likertin asteikon kysymysten avulla on yleisesti käytetty itseohjatun oppimisen tutkimuksessa ja mittaria on käännetty yli 20 kielelle ja käytetty kymmenissä maissa ympäri maailmaa (Guglielmino 2019). Koska faktorianalyysissä merkityksellisimmiksi itseohjautuvuuden osa-alueiksi on noussut tutkijoilla (Esim. Varila 1990, Koro 1993, Mäkinen 1998) aina eri tekijät, ei niihin nojautuminen ole tässä tutkimuksessa mielekäästä, vaan tutkimuksessa tarkastellaan kaikkia edellä mainittuja itseohjautuvuusvalmiuksia. Kuitenkin metakognitiota ja refleksiivisyyttä on kuvattu usein itseohjautuvuuden keskeisimmäksi ulottuvuudeksi (Mezirow 1985; Candy 1991, 390; Peltomäki 1996, 87; Mäkinen 1998, 103; Tuijula 2011, 49). Mäkisen (1998, 104) tutkimuksen mukaan refleksiivisyys on itseohjautuvuuden edellytys, sillä jos oppilaan refleksiivisyys oli heikko, ei tällä esiintynyt muitakaan itseohjautuvuusvalmiuksia. Mäkisen (1998) tutkimus on tämän tutkimuksen kannalta sekä itseohjautuvuusvalmiuksien ja niitä edistävän ohjauksen näkökulmasta merkityksellinen, sillä se laajentaa aiheen teoreettisen tietämyksen aikuiskasvatuksen alueelta perusopetuksen kontekstiin. Itseohjautuvuus voi olla tutkimuksen mukaan myös peruskouluikäisen ominaisuus (Mt., 120), mikä on perusoletuksena myös tässä tutkimuksessa.

### **3.2 Itseohjautuvuutta edistävä ohjaus**

Itseohjautuvuus on paljon tutkittu ja kritisoitu ilmiö kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Itseohjautuvan oppimisen käsite on liitetty erityisesti humanistiseen kasvatustieteeseen (Pasanen, Ruuskanen & Vaherva 1989, 22; Varila 1990, 19; Tuijula 2011, 39) ja humanistisen kasvatustieteen mukaan

kasvatus on prosessi, jonka seurauksena ja aikana ihminen oppii elämään, eli tiedostamaan omat arvonsa, tarpeensa ja kehitystavoitteensa (Varila 1990, 20-21). Humanistinen ihmiskäsitys sisältää siis oletuksen itseohjautuvasti toimivasta aikuisesta (Koro 1993, 27) ja itseohjautuvuudella onkin perusteltu aikuiskasvatuksen erillisyyttä muusta kasvatustieteestä (Pasanen 2001, 48). Pasanen (Mt., 48) mukaan itseohjautuvuuden tilanäkökulma tekee itseohjautuvuudesta aikuisopiskelijaan kohdistuvan oletuksen ja sen valmiuksien mittaaminen johtaa ajatukseen siitä, että itseohjautuvuus kehittyisi vain yksilön toimesta ja sijoittuisi yksinomaan tämän sisään, ainoastaan oppijan ominaisuudeksi. Kritiikitön usko yksilön itseohjautuvuuteen tarkoittaisi koulutonta yhteiskuntaa ja kohtuutonta vaatimusta yksilön kykyyn ohjata omaa oppimistaan ja sen tavoitteita (Koro 1999, 20-21). Itseohjautuvuus ei kuitenkaan kehity vain yksilön toimesta, vaan itseohjautuvuus vaatii responsia (Pasanen 2001, 51). Itseohjautuvuuden tutkijat ovatkin luoneet malleja myös siitä, miten itseohjautuvuutta tuetaan ohjauksella (mm. Mezirow 1981, Candy 1991, Grow 1991).

Itseohjautuvuus tapahtuu siis ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksessa, jota Knowles (1975) on havainnollistanut vertaamalla itseohjattua ja ulkoaohjattua oppimista keskenään. Muun muassa Pasanen (2001, 47) on kritisoinut sitä, että näkemyksestä on muotoutunut itsestään selvät itseohjautuvuuden ja ulkoaohjautuvuuden vastinparit, mutta Mäkinen (1998, 12) taas kuvaa, että dikotomia voidaan käsittää samaa ilmiötä hahmottelevina dimensioina. Grown (1991) vaiheittaisen itseohjautuvuuden malli eli The Staged Self-Directed Learning Model (SSDL) kuvaa eri itseohjautuvuusvaiheessa olevien oppijoiden ja ohjaajan opetustyylin yhteyttä. Sen mukaan itseohjautuvuus ei ole pysyvä ominaisuus, sillä oppilaan itseohjautuvuus määrittyy ohjaajan ohjaustavan mukaan. Itseohjautuvuustason ja ohjaustason yhteensovittaminen yhteisenä pyrkimyksenä tukee parhaiten itseohjautuvuutta. Ongelmia syntyy, mikäli epäitsenäistä oppijaa ohjataan yli tämän edellytysten delegoivan ohjaustavan mukaan, tai päinvastoin. (Koro 1999, 20.)

Grown (1991, 125-149) malli erottelee neljä eri itseohjatun oppimisen tasoa ja neljä niihin sopivaa ohjaustyyliä. Heikoimmat itseohjatun oppimisen valmiudet

omaa *riippuva oppija*, joka nojautuu vahvasti opettajaan, eikä pysty hallitsemaan monista vaihtoehtoista valitsemista. Tällainen oppija tarvitsee ohjaajakseen *auktoriteetin* tai *valmentajan*, jonka opetus on suoraviivaista, keskittyy opetettavaan asiaan eikä oppilaisiin ja palaute on välitöntä. Riippuvan oppijan ohjaamiseen sopivat Grown mukaan behavioristiset oppimismenetelmät. Seuraavalla tasolla oppija on *kiinnostunut oppija*, joka kaipaa havainnollistamista ja merkityksellistämistä, kommunikoi suhtautumisestaan ja kiinnostuksistaan, ja motivoituna kykenee jatkamaan oppimista omin voimin. Nimensä mukaisesti kiinnostunut oppija esittää vahvempaa kiinnostusta oppimista kohtaan kuin riippuva oppija, joka saattaa osoittaa myös vastarintaa. Kiinnostunut oppija tarvitsee ohjaajakseen *motivoijan* tai *oppaan*, joka innostaa, kehuu, auttaa tunnustamaan omia persoonallisuuden piirteitä, päämääriä ja oppimistyyliä ja ohjaa perustaitoihin esimerkiksi tavoitteenasetteluun. (Mt., 125-149)

Vielä edellisiä itseohjautuvampi oppija on *sitoutunut oppija*, joka omaa tietoa ja taitoa oppimisprosessistaan, kehittää kriittistä ajatteluaan ja oma-aloitteisuuttaan ja toimii osin itsenäisesti, mutta ei täysin luota vielä itseensä. Hän tarvitsee lisäkehitystä tavoitetietoisuudessa ja yhteistyötaidoissa, mutta haluaa toimia yhteistoiminnallisesti ja osaa suunnitella ja toteuttaa oppimisprojekteja yhteistyössä. Tällaiselle oppijalle sopii ohjaajaksi *avustaja*, joka jakaa kokemuksia ja päätöksiä oppilaiden kanssa, kuuntelee, avustaa ja tukee yksilöllisesti, asettuu kanssaoppijaksi, asettaa tavoitteita oppilaiden kanssa ja yksilöllisesti sekä ohjaa oppilasta ryhmätyöskentelyyn ja itsearviointiin. Itseohjatun oppimisen valmiuksiltaan kehittynein on *itseohjautuva oppija*, joka asettaa itse tavoitteensa, hyödyntää oppimisympäristöään ja sen toimijoita, toimii ryhmissä ja on sosiaalinen, on halukas ottamaan vastuuta, käyttää aikaa tehokkaasti ja kykenee projektityöskentelyyn, itsearviointiin sekä tiedonhankintaan. Itseohjautuvalle oppijalle sopiva ohjaaja on *konsultti* tai *delegoija*, joka esittää haasteita, innostaa, konsultoi, pitää kokouksia ja neuvoo, ja keskittyy oppimiskyvyn edistämiseen sisällön opettamisen sijaan. Hän rohkaisee yhteistoimintaan, kiinnittää oppilaiden huomiota tuloksen lisäksi prosessiin, ohjaa työskentelemään luokan ulkopuolisissa projekteissa, korostaa pitkän tähtäimen edistymistä sekä edellyttää oppilailta itsearviointia. Delegoija

vetäytyy vähitellen taustalle, mutta tarkkailee oppimista aktiivisesti. (Mt., 125-149).

Grown (1991) mallia on soveltanut muun muassa Mäkinen (1998, 129-131), joka kuvaili opettajien ohjaustyyliä aiemmasta tutkimuksesta (mm. Mezirow 1981, Candy 1991, Peltomäki 1996) kokoamiensa itseohjautuvuutta edistävän ohjauksen ulottuvuuksien pohjalta. Itseohjautuvuutta edistävän ohjauksen ulottuvuuksissa on nähtävissä myös selkeitä yhteyksiä itseohjautuvuusvalmiuksiin.

**TAULUKKO 2.** Itseohjautuvuutta edistävän ohjauksen ulottuvuudet Mäkisen (1998, 129-131) mukaan

<b>Itseohjautuvuutta edistävän ohjauksen ulottuvuudet:</b>
1. itsetuntemuksen ja terveen itsetunnon kehityksen tukeminen
2. ohjaaminen vastuuseen omasta oppimis- ja kasvuprosessista
3. ohjaaminen työnkuvan kokonaisuuden hahmottamiseen
4. ohjaaminen tavoitteenasetteluun, suunnitteluun ja arviointiin
5. ohjaaminen päätöksentekoon ja kriittiseen ajatteluun
6. ohjaaminen ongelmanratkaisutaitojen ja oppimisstrategioiden hallintaan
7. ohjaaminen opiskelu- ja oppimisolosuhteiden säätelyyn
8. ohjaaminen refleksiivisyyteen ja itsearviointiin
9. oppisisällön suhteuttaminen ja oppijan ohjaaminen hänen omista lähtökohdistaan
10. yhteistoiminnallisen, vuorovaikutuksellisen ja itseohjautuvuutta edistävän ilmapiirin luominen
11. ohjaaminen kokemukselliseen ja projektiiviseen työskentelyyn
12. kanssaoppijaksi asettuminen
13. riippuvuuden asteittainen vähentäminen

Tässä tutkimuksessa puhun itseohjautuvuusvalmiuksista itseohjatun oppimisen (Grow 1991) sijaan, joten Mäkisen (1998) jaottelu oppilaiden itseohjautuvuustasoista ja opettajien ohjaustyyleistä on tutkimukselle mielekäs. Lisäksi Mäkisen luomat jaottelut itseohjautuvuustasoista ja ohjaustyyleistä ja näiden ryhmien välisistä eroista perustuvat empiriaan vastoin Grown (1991) jaottelua (Mäkinen 1998, 207). Mäkisen (1998, 187-220) jaottelussa oppilaiden

itseohjautuvuustasoja erottivat niissä esiintyvien itseohjautuvuusvalmiuksien määrä ja laatu ja ohjaajan ohjausta määrittävät edellä kuvatut itseohjautuvuutta edistävän ohjauksen ulottuvuudet.

**TAULUKKO 3.** Oppijoiden itseohjautuvuustasot ja ohjaajien ohjaustyyli Mäkisen (187-220) mukaan

	<b>Riippuva oppija / Ei itseohjautuvuusvalmiutta</b>	<b>Kiinnostunut oppija / Vähäinen itseohjautuvuusvalmius</b>	<b>Sitoutunut oppija / Pyrkimys oman oppimisen hallintaan</b>	<b>Itseohjautuva oppija / Kehittynyt itseohjautuvuusvalmius</b>
<b>Oppija</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- heikko refleksiivisyys</li> <li>- ei metakognitiivisia taitoja</li> <li>- avoin uusille kokemuksille</li> <li>- hyväksyy itsensä oppijana</li> <li>- heikko vastuullisuus</li> <li>- ei kykyä oppimisolosuhteiden säätelyyn, hakee apua opettajalta</li> <li>- ei itsenäinen, vaatii selkeitä neuvoja</li> <li>- ei yhteistyötaitoinen</li> <li>- ei aloitteellinen</li> <li>- ei koe opiskelua innostavana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lisääntynyt refleksiivisyys &amp; metakognitiivisuus</li> <li>- avoin uusille kokemuksille</li> <li>- hyväksyy itsensä oppijana</li> <li>- lisääntynyt vastuullisuus</li> <li>- lisääntynyt oppimisympäristön kontrollointi</li> <li>- heikko suunnitelmallisuus</li> <li>- ei yhteistyötaitoinen</li> <li>- ei itsenäinen ja aloitteellinen</li> <li>- heikko sisäinen motivaatio</li> <li>- heikko oppimishalukkuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vahva refleksiivisyys &amp; lisääntynyt metakognitiivisuus</li> <li>- vahva vastuullisuus</li> <li>- vahva sisäinen motivaatio</li> <li>- heikko oppimishalukkuus</li> <li>- hyödyntää oppimisympäristöä</li> <li>- ei aina yhteistyötaitoinen</li> <li>- luottaa omaan oppimiskykyyn</li> <li>- vähittäinen aloitteellisuus, itsenäisyys ja suunnitelmallisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kaikki itseohjautuvuusvalmiudet ilmenevät oppilaan toiminnassa</li> <li>- kokee opiskelun useimmiten innostavana</li> </ul>
<b>Ohjaaja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vähäinen oppilaskeskeisyys, opettaja jakaa tehtävät yksilöllisten edellytysten perusteella suhteessa tehtävien määrään</li> <li>- opettaja kontrolloi ja arvioi suorittamista ja tulosta</li> <li>- vähäinen huomio yhteistoiminnallisen ja vuorovaikutuskeskeisen ilmapiirin luomiseen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- antaa mahdollisuuksia yhteistoiminnalliseen, kokemukselliseen ja yksilölliseen aktiiviseen toimintaan lähinnä opiskelun ulkopuolisten tapahtumien suunnittelussa, toteutuksessa ja vastuullistamisessa, osallistamalla motivointi koulutyöhön</li> <li>- opiskelutavoitteet opettajalla</li> <li>- huomioi yksilölliset lähtökohdat lähinnä ääripäissä</li> <li>- ohjaa oppimisstrategioihin kirjoista tai tietokoneohjelmista tiedonhankintaa harjoittamalla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ohjaa refleksiivisyyteen</li> <li>- ohjaa oppimisstrategioiden hallintaan</li> <li>- suhteuttaa oppisisältöä yksilöllisesti</li> <li>- luo mahdollisuuksia yhteistoiminnalliselle ja projektiiviselle työskentelylle</li> <li>- riippuvuuden asteittainen vähentäminen</li> <li>- näkee itseohjautuvuutta edistävän ohjauksen opetus-menetelmänä, ei näe yhteyttä OPSiin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ajattelussa ilmenevät kaikki itseohjautuvuutta edistävät ohjausulottuvuudet</li> <li>- ymmärtää yleissivistävän koulutuksen ylä- ja alatason tavoitteiden yhteyden</li> <li>- oppimis- ja opetusteoreettista tietämystä</li> <li>- tiedostaa itseohjautuvuusvalmiuden vaihtelevan eri tilanteissa</li> </ul>

	<b>Auktori / Ei itseohjautuvuutta edistävää ohjausta</b>	<b>Motivaattori / Pyrkimys oppilaskeskeisyyteen opetus- ja opiskelutilanteessa</b>	<b>Fasilitaattori / Tavoitteellisesti ja teoreettisesti jäsentymätön pyrkimys itsenäistä opiskelua tukevaan ohjaukseen</b>	<b>Mentori / Tavoitteellisesti ja teoreettisesti jäsentynyt itseohjautuvuutta edistävä ohjaus</b>
--	--	--	--	---

Oppilaiden itseohjautuvuutta edistävä ohjaaminen edellyttää, että ohjaaja on perillä kunkin ohjattavan yksilöllisistä itseohjautuvuusvalmiuksista (Mäkinen 1998, 42). Mäkisen (1998, 212) tutkimuksessa kuitenkin suurin osa opettajista ei osoittanut tietoisesti valinneensa omaa ohjaustyyliään oppimisteoreettisin tai oppilaskohtaisin perustein, vaan opettajat käyttivät omaksumaansa ohjaustapaa riippumatta oppilaan valmiuksista. Opettajien ohjaamisessa oli myös sisäistä vaihtelua, sillä jonkin ulottuvuuden suhteen ohjaus saattoi olla hyvin jäsentynyttä, ja toisen ulottuvuuden suhteen ohjaus ei näyttänyt toimivan oppilaan itseohjautuvuusvalmiutta edistäen (Mt., 139) Mäkisen (1998, 216) empiirinen aineisto osoittikin, että ohjauksen laadulla on merkitystä itseohjautuvuusvalmiuksien kehittymiselle, sillä mentorin ohjaus edisti itseohjautuvuusvalmiuksia selvästi muita ohjaustyyliä tehokkaammin. Mentorin ajattelussa ilmenivät kaikki itseohjautuvuutta edistävän ohjauksen ulottuvuudet, eli hän ymmärsi myös oppisisällön ja ohjaustavan suhteuttamisen liittyvän oppijan lähtökohtiin ja vaihtelevan tilanteesta riippuen (Mt., 194).

Itseohjautuvuuden edistäminen oppimisessa ei siis ole opetusmenetelmäsidoonista, vaan se kytkeytyy opetuksen toteuttajan ihmis- ja oppimiskäsityksiin (Koro 1993, 23-24). Ohjaajan on suunnattava ohjausmenetelmänsä oppilaan lähtökohdista käsin, joten ohjaajan on hallittava ja kyettävä soveltamaan kaikkia opetus- ja oppimiskäsityksiä ja -menetelmiä behaviorismista kognitivismiin (Grow 1991, 125-149). Oppijan ohjausta ei tällöin voida nähdä toimenä, joka on tarpeellista vain siihen asti, kunnes opiskelija on kouliintunut tarpeeksi itseohjautuvaksi (Pasanen 2001, 51-55). Kannustus aktiivisuuteen ja itsenäisyyteen ei tarkoita ohjauksen vastuun vähentämistä, vaan ohjauksen laadullista muutosta (Väljärvi 2004, 27). Ohjaus taas ei ole opettamisen purkamisen tukitoimi vaan itsenäinen pedagogisen vuorovaikutuksen muoto, joka on oppimisen kannalta yhtä oleellinen kuin muutkin pedagogiset kohtaamisen muodot (Pasanen 2001, 51-55).



### 3.3 Itseohjautuvuus oppilaanohjauksessa ja opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelmat heijastavat aina oman aikansa arvoja (Miettinen 2008, 64). Elinikäisen oppimisen korostuminen 1990-luvulla onkin tuonut itseohjautuvuuden teeman osaksi koulutusta ja sen opetussuunnitelmia (Koro 1999, 15; Mäkinen 1998, 135). Uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014b, 17) oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, jonka oppimaan oppimisen taidot tähtäävät kohti itseohjautuvuutta ja muodostavat perustan elinikäiselle ja tavoitteelliselle oppimiselle. Opetussuunnitelman (Mt., 17) mukaan *“Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin.”* Vallalla oleva konstruktivistinen oppimisnäkemys (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 7) korostaa siis itseohjautuvuuteen yhdistettyjä metakognitiivisia taitoja sekä vastuullisuutta omasta oppimisesta.

Itseohjautuvuus mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 17 kertaa, kun taas itsesäätelystä puhutaan vain viidesti ja enimmäkseen elämäkatsomustiedon tavoitteissa (Opetushallitus 2014b, 140, 225, 413). Itseohjautuvuus sisältyy niin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitykseen, työtapoihin kuin arviointiin. Itseohjautuvuus ja itseohjautuvien oppimistapojen omaksuminen mainitaan monen oppiaineen tavoitteissa, kuten äidinkieli, käsityö ja kotitalous (Mt., 147-469). Opetussuunnitelman (Mt., 48) arvioinnin periaatteissa kuvataan itsearvioinnin yhteyttä itseohjautuvuuteen:

*”Ylemmillä luokilla huomion kiinnittäminen onnistumisiin ja vahvuuksiin on edelleen tärkeää, mutta oman oppimisen ja opintojen edistymisen tarkastelu voi olla analyyttisempää. Se ohjaa oppilaita toimimaan yhä itseohjautuvammin.”*

Oppilaanohjauksen oppiaineella on opetussuunnitelmassa paljon itseohjautuvuusvalmiuksia kehittäviä tehtäviä. Oppilaanohjaus vahvistaa oppilaiden toimijuutta, oma-aloitteisuutta, itsenäisyyttä ja vastuullisuutta opintoihin ja tulevaisuuteen liittyvien valintojen suhteen (Mt., 281, 442). Oppilaanohjauksen tavoitteista ensimmäinen (T1) koskee osallisuutta ja aktiivista toimintaa, ja sen avulla pyritään tukemaan oppilasta itsenäiseen toimintaan sekä

vastuun ottamiseen opiskelustaan ja tekemistään valinnoista (Mt., 443). Toisena tavoitteena (T2) on ohjata oppilaita kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja opiskelutaitojaan ja kolmas tavoite (T3) on nimeltään elinikäinen oppiminen, joka luo muun muassa edellytyksiä halulle oppia, arvioida osaamistaan ja muuttaa tarvittaessa toimintamallejaan ja suunnitelmiaan. Toinen ja kolmas tavoite liittyvät siis oppilaiden metakognitiivisten taitojen kehittämiseen ja erityisesti kolmas tavoite (T3) motivaation tukemiseen. Neljäs tavoite (T4) ohjaa itsetuntemuksen lisäämiseen omien valintojen taustalla ja tavoite viisi (T5) tavoitteiden asettamiseen. Itseohjautuvuusvalmiuksista myös oppimisympäristön hyödyntäminen ja yhteistyökyky kuuluvat oppilaanohjauksen pyrkimyksiin koulutus- ja työelämätiedon hyödyntämisen (T9) ja monikulttuurisuuden tavoitteissa (T10). (Mt., 443.)

Itseohjautuvuus on tunnistettu ohjauksen tehtäväksi myös opinto-ohjauksen tilan arvioinneissa, viimeisimpänä Turussa 2009. Arvioinnissa tarkasteltiin niin oppilaanohjauksen kuin kaikkien opettajien ohjauksen alueita, ja itseohjautuvuus lukeutui yhdeksi kaikkien opettajien oppimaan ohjaamisen sisältöalueeksi. Itseohjautuvuuden osa-alueisiin kuuluivat arvioinnissa luottamus omiin kykyihin, oppimistaitojen analysointi, tahto oppia, tavoitteiden asettaminen sekä kehittämistarpeiden arviointi. Tutkimuksen arviointisisällöissä taas itsetuntemus ja suunnitelmallisuus kuuluivat erillisinä sisältöalueina oppilaanohjauksen alle. Edellä mainitun arvioinnin taustalla oli hyödynnetty Oppilaanohjauksen tila 2002 –arviointia. (Niemi 2016, 15-16.)

Vuoden 2002 arvioinnissa törmättiin ongelmaan oppilaille tehtävien arviointilomakkeiden kanssa, sillä arvioinneissa oli tarkoitus tutkia sekä oppilaiden käsityksiä oppilaanohjauksesta että sitä, miten he ovat saavuttaneet oppilaanohjauksen opetussuunnitelmalliset tavoitteet. Oppilaanohjaukselle ei kuitenkaan löydy opetussuunnitelmasta oppimisen kriteerejä, joten ne koostettiin 1994 vuoden opetussuunnitelman opinto-ohjauksen asiantuntijaryhmän suullisista ja kirjallisista töistä. Myös tässä arvioinnissa oppilaanohjauksen yhdeksi kriteeriksi muodostettiin itseohjautuvuus, ja sen sisällöt taas määriteltiin Koron (1993, 1999) tutkimusten pohjalta. (Numminen et al. 2002, 58-59.) Peruste itseohjautuvuuden sisällyttämiselle oli tila-arvioinnissa seuraava (Mt., 59):

*"Koska opinto-ohjauksen tavoitteisiin kuuluu se, että oppilaat/opiskelijat kasvavat tekemään omaa elämäänsä koskevia valintoja, voidaan itseohjautuvuus perustellusti sisällyttää opinto-ohjauksen tavoitteiden hallinnan mittariin."*

Niemen (2016) 9. luokkalaisten urapohdinnan tutkimuksessa itseohjautuvuus-summamuuttuja arvioi oppilaan kokemusta siitä, miten hän oli saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet. Itseohjautuvuus tulisikin Niemen (Mt., 137) mukaan nähdä sekä ohjaustavoitteena että oppimisympäristön komponenttina ja tapana organisoida opetusta kouluissa. Itseohjautuvuuteen ohjaaminen tukee nuorten toimijuutta oppilaanohjauksen tavoitteiden mukaisesti, sillä mitä itseohjautuvammaksi oppilaat itsensä kokivat, sitä parempaan urapohdintaan he kykenivät (Niemi 2016, 137).

Vehviläisen (2014, 51-52) mukaan ohjaus edellyttää ohjattavalta tulevaisuussuuntautuneisuutta sekä kykyä reflektioon eli joitakin itseohjautuvuusvalmiuksia. Itseohjautuvuudella on myös yhteyksiä siihen, miten ohjaus ja sen hyödyllisyys koetaan. Tutkimuksissa on huomattu, että mitä vahvempi itseohjautuja oppilas on, sitä vähemmän hän antaa kritiikkiä ohjauksen saatavuudesta tai sen hyödyllisyydestä (Tuujula 2011, 101-123; Niemi 2016, 127-129). Niemen (2016, 125-147) tutkimuksessa yli kahdeksansadan 9. luokkalaisten tutkimusjoukko jakaantui melko tasaisesti heikkoihin (28,5%) hyviin (29,4%) ja keskinkertaisiin (42,1%) urapohtijoihin ja miltei puolet vastaajista kokivat itseohjautuvuutensa hyväksi, kun taas noin 20% joukko koki itseohjautuvuutensa heikoksi. Tutkimuksessa niin ohjauksen, kuin oppituntityöskentelyn hyödyllisenä kokeminen korreloi merkittävästi urapohdinnan kanssa. Lisäksi ohjauksen kokeminen oli sidoksissa sen saamiseen ylipäättään, sillä jos oppilas oli saanut henkilökohtaista ohjausta tai pienryhmäohjausta, hän myös koki ohjauksen hyödyllisemmäksi ja henkilökohtaisemmaksi kuin oppilas, joka ei ollut saanut tällaista ohjausta. Vastanneista 16,6% ei ollut saanut henkilökohtaista ohjausta. Vastanneista 26,8% pitikin oppitunteja tärkeimpänä oppilaanohjauksen muotona, kun 17,5% arvioi henkilökohtaisen ohjauksen tärkeimmäksi. 14,1% piti tärkeimpänä tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä, 10% työelämäjaksoja ja 8% vanhempien kanssa keskustelua. (Niemi 2016, 111- 115.)

Vastaavasti Tuijulan (2011, 94-123) lukiolaisten itsesäätelyn tutkimuksessa itsesäätelytaidoiltaan vahvimmat opiskelijat kuvasivat ulkoisen ohjauksen tarvetta ja kritiikkiä spesifimmin ja harvemmin kuin heikommät itsesäätelijät. Vahvemmat itsesäätelijät kuvasivat lukioon menoa omana valintanaan, kun taas heikommilla itsesäätelijöillä huoltajien, ystävien ja sisarusten vaikutus jatko-opintopaikan valintaan oli moninkertainen (Mt., 99). Tutkimuksessaan Tuijula (2011, 94-123) muodosti vastaajista itsesäätelyryhmiä, jotka korreloivat vahvasti ohjauksen tarpeen ja itsesäätelykyvyn suhteen. Tutkimuksessa heikkojen säätelijöiden tai täysin säätelemättömien oppijoiden osuus oli yllättävä. Menestyviä navigoijia eli kaikilla osa-alueilla päteviä itsesäätelijöitä oli aineistossa vain 9%, kun taas tavallisia tasapainoilijoita, jotka vaativat jo enemmän ulkoista ohjausta ja motivointia opiskelun sisällöissä, oli 38%. Säätelemättömiä kulkeutujia oli aineistossa myös 38% ja he taas eivät kuvanneet itsesäätelyään tai tunnistanee avuntarvettaan lainkaan. Ylikuormittuneet avuntarvitsijat eli aineistosta 15% kuvasivat valtavaa puutteellista säätelyä ja tukeutuivatkin vahvasti ulkoiseen säätelyyn. He tunnistivat avuntarpeensa, mutta kokivat, että eivät pärjää ja antoivat vastuuta opiskelustaan ja päätöksistään opettajilleen ja kavereilleen. (Mt., 94-123.)

Tutkimuksissa vahvat urapohtijat (Niemi 2016, 127-129) tai itsesäätelijät (Tuijula 2011, 101-123) osoittivat myös muita ryhmiä vahvempaa itsetuntemusta. Minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden yhteyttä onkin kuvattu useissa tutkimuksissa (Koro 1993, 39, 127; Tuijula 2011, 23). Heikko minäkäsitys liittyy heikkoon itseohjautuvuuteen, sillä oppilaan tarkastellessa itseään refleksiivisesti, hän oppii ymmärtämään itseään eli hänen itsetuntemuksensa lisääntyy (Koro 1993, 41). Myös opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014b, 49) viitataan tähän refleksiivisyyden, metakognition ja itsetuntemuksen yhteyteen:

*”Alemmilla vuosiluokilla itsearviointitaitoja kehitetään auttamalla oppilaita tunnistamaan onnistumisiaan ja vahvuuksiaan koulutyössä sekä tulemaan tietoiseksi työlle sovittavista tavoitteista.”*

Itsetuntemuksen laajentaminen on perusopetuksen oppilaanohjauksen tavoite (Opetushallitus 2014b, 443). Niemen (2016, 51) mukaan oppilaan uravalinnan ja sitä tukevan koulutuspolun suunnittelun tulisi perustua juurikin oppilaan

itsetuntemukseen. Itsetuntemuksen ja terveen itsetunnon kehityksen tukeminen on myös yksi aiemmin mainituista itseohjautuvuutta edistävän ohjauksen ulottuvuuksista (Mäkinen 1998, 129).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää peruskouluopintojaan päättävien oppilaiden sekä heidän opinto-ohjaajiensa käsityksiä oppilaanohjauksesta. Itseohjautuvuuden merkitys ja vaade nousevat esiin sekä oppilaanohjauksen tavoitteista (Opetushallitus 2014b, 443) että aiemmasta oppilaanohjauksen tutkimuksesta (esim. Numminen et al. 2002; Kupiainen 2009; Niemi 2016), joten myös tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, miten itseohjautuvuus näkyy kuvauksissa oppilaanohjauksesta. Oppilaanohjausta on usein tutkittu joko opinto-ohjaajien (esim. Kupiainen 2009; Atjonen et al. 2011) tai oppilaan (esim. Niemi 2016) näkökulmasta, joten tässä tutkimuksessa halutaan tarkastella molempien osapuolien näkökulmaa samasta ilmiöstä.

Tutkimuskohteen näkemyksiä kartoitetaan eläytymismenetelmällä, jossa infomantit kirjoittavat vastauksen kuvitteelliseen kehyskertomukseen oppilaanohjaukseen liittyen. Kehyskertomuksia on kahdenlaisia, sillä toisessa vastaajia pyydetään kuvaamaan tyytyväisyyttä ja toisessa tyytymättömyyttä oppilaanohjaukseen. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat ne tekijät, jotka tuottavat tarinoissa tyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä oppilaanohjaukseen. Tutkimuksessa halutaan myös selvittää, nousevatko itseohjautuvuus ja siihen liittyvät valmiudet merkityksellisiksi näkemyksissä oppilaanohjauksesta.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1a. Mitkä tekijät kuvauksissa selittävät tyytyväisyyttä oppilaanohjaukseen?
- 1b. Mitkä tekijät kuvauksissa selittävät tyytymättömyyttä oppilaanohjaukseen?
- 2a. Miten oppilaiden kuvaukset oppilaanohjauksesta ovat yhteydessä itseohjautuvuuteen?
- 2b. Miten opinto-ohjaajien kuvaukset oppilaanohjauksesta ovat yhteydessä itseohjautuvuuteen?
3. Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä löytyy oppilaiden ja opinto-ohjaajien kuvauksista?

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 5.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tieteenfilosofiset taustaoletukset määrittävät tutkimuksen tekoa. Ne kuvaavat tutkimukselle keskeistä ontologiaa eli tutkittavan todellisuuden luonnetta, tietopopia eli tutkimuksella saatavan tiedon luonnetta sekä metodologiaa eli tutkimukseen soveltuvia menetelmiä. (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 131.) Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Laadulliseen tutkimukseen on liitetty ontologiset oletukset siitä, että todellisuus sosiaalisesti konstruoitu. Tällöin ihmiset konstruoivat maailmaa eri tavoin ja todellisuuden luonnetta määrittävät oletukset ovat subjektiivisia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 22.)

Tällä tutkimuksella saatava tieto koostuu subjektiivisesti syntyneistä käsityksistä. Käsitysten luonne on suhteellinen, sosiaalisesti rakentuva ja kokonaisuuksista merkityksensä saava. Tällainen käsitysten ymmärtäminen luo vaatimuksen kontekstuaalisuuden huomioimisesta, sillä sama ilmaisu voi saada erilaisen merkityksen eri asiayhteyksissä. Toisaalta merkitys voi tulla ymmärrettäväksi vain omassa kontekstissaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Tämä tutkimus nojautuukin löyhästi fenomenografiseen tutkimusotteeseen, joka pyrkii kuvailemaan sitä, miten ihmiset käsittävät saman ilmiön monella tavalla (Beaulieu 2017, 65).

Fenomenografisessa tutkimuksessa erotellaan se, miten asiat ovat ja miten niiden käsitetään olevan. Käsitys on ihmisen itselleen rakentama kuva jostakin asiasta eli konstruktio, jonka avulla ihminen edelleen jäsentää uutta informaatiota kyseisestä asiasta. (Koski 2014, 132-133.) Käsitykset ymmärretään fenomenografiassa merkityksenantoprosesseina ja niille annetaan mielipidettä laajempi ja syvempi merkitys: käsitys on ymmärrystä tietystä ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164-171.) Fenomenografia tutkii sitä, miten maailma ilmenee

käsityksissä, miten uudet käsitykset avaavat uuden maailman ja miten käsitykset ovat riippuvaisia ihmisen elämismaailmasta (Kakkori ja Huttunen 2014, 383). Fenomenografian keskeisin ajatus on, että emme ymmärrä ja koe asioita ja ilmiöitä samanlailla (Beaulieu 2017, 65). Tässä tutkimuksessa haluankin selvittää sekä opinto-ohjaajien että oppilaiden käsityksiä oppilaanohjauksesta, sillä en oleta toimijoiden näkevän oppilaanohjauksen ilmiötä identtisesti.

Ontologiset ja tieto-opilliset lähtökohdat vaikuttavat siihen, millaisia metodologisia valintoja tutkimuksessa tehdään ja sopivatko menetelmät tutkimukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (Tuomi 2007, 30-31). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita aineistosta nousevista yksityiskohdista, yhteneväisyyksistä ja erilaisuuksista, jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää maailmaa (Marton 1986, 34). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat informanttien käsitykset oppilaanohjauksesta ja informantteihin kuuluvat niin oppilaat kuin opinto-ohjaajat, jolloin samasta ilmiöstä saadaan monenlaisia kuvauksia erilaisten toimijoiden näkökulmasta. Tutkimuksessa informanttien käsityksiä kerätään eläytymismenetelmän avulla. Eläytymismenetelmä aineistonhankintamenetelmänä sopii tutkimuksen fenomenografisiin lähtökohtiin, sillä se mahdollistaa vastaajien yksilölliset kuvaukset ilmiöstä. Eläytymismenetelmässä kehyskertomukset ovat niukkoja, jotta ne eivät ohjaa informanttien vastauksia liikaa (Nikanto & Eskola 2018, 387). Niin fenomenografian kuin eläytymismenetelmänkin vahvuudet ovat siinä, että molemmat mahdollistavat uusien, ennakoimattomien näkökulmien ilmenemisen tutkittavassa ilmiössä (Limberg 2008, 611-614; Wallin, Koro-Ljunberg & Eskola 2018). Fenomenografia tarjoaa mahdollisuuden tarkastella erilaisia arkielämän ja kasvatustodellisuuden ilmiöitä yksilöiden ja yhteisöjen käsitysten kautta (Huusko & Paloniemi 2006, 171), ja tällaista tarkastelua varten aineistoa voidaan kerätä eläytymismenetelmän avulla.

## ***5.2 Eläytymismenetelmä aineistonhankintamenetelmänä***

Eläytymismenetelmä on laadullisen aineiston tiedonhankintamenetelmä. Sen juuret ovat 1960-luvun Yhdysvalloissa, mutta se on vakiintunut erityisesti suomalaiseksi menetelmäksi, jota on käytetty ja kehitetty eri tieteenaloilla 1990-



luvulta lähtien. (Eskola 1998, 68; Eskola, Karayilan, Kaski, Lehtola, Mäenpää, Nishimura-Sahi et al. 2017, 267-269.) Eläytymismenetelmässä informantit eli vastaajat kirjoittavat vastauksen muutaman virkkeen pituiseen tarinaan eli kehyskertomukseen. Vastaajien tehtävänä on eläytyä esitettyyn kertomukseen ja kertoa mitä on tapahtunut, jotta on päädytty kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen. (Mt., 267-269.) Eläytymismenetelmän perusidea on kokeellisessa tutkimusperinteessä: yhtä tekijää varioimalla, olosuhteiden muuten pysyessä samana, pyritään selvittämään nimenomaisen tekijän vaikutus tutkittavaan asiaan. Tutkitaan siis sitä, mikä vastauksissa muuttuu, vai muuttuuko mikään, kun yhtä olennaista tekijää muutetaan kehyskertomuksessa. Kehyskertomuksia luodaan tällöin vähintään kaksi, ja niissä varioidaan mieluiten vain yhtä tekijää. (Nikanto & Eskola 2018, 386-388.)

Eläytymismenetelmä on aineistonhankintamenetelmänä nopea, sillä voidaan tavoittaa isompi aineisto kuin esimerkiksi haastatteleamalla ja sillä on usein hyvä vastaanotto vastaajien keskuudessa (Posti-Ahokas, Haveri & Palojoki 2015, 324-325). Eläytymismenetelmän etuna on se, että vastaajat saavat vapaasti käyttää vastauksessaan ihmisille tyypillisiä toimintoja eli ajattelua ja kieltä todellisuuden konstruoijana. Eläytymismenetelmä ei kehyskertomuksen aihetta suuremmin rajoita vastaajan mahdollisuuksia oman ajattelunsa kielellistämiseen ja sillä pystytään silti löytämään tutkimuksellisesta näkökulmasta relevantteja samanlaisuuksia vastauksista. (Eskola et al. 2017, 267-268.) Kieltä voidaan Eskolan et al. (2017, 268) mukaan tarkastella tutkimuksessa niin väylänä todellisuuden selvittämiseksi kuin sellaisenaan, tutkimalla eri tapoja käyttää kieltä. Olennaista on se, että tutkimus tavoittaa jotakin lukijaa tai ajankohtaista, yhteiskunnallisesti kiinnostavaa, vaikka se ei aina lopullista totuutta tavoittaisikaan. Eläytymismenetelmällä kerätyt kertomukset voidaan nähdä siis sekä kuvauksina siitä, miten ihmiset ajattelevat jostakin ilmiöstä, että kiinnostavina kertomuksina itsessään. (Mt., 268.)

Eläytymismenetelmässä kirjoittajat vastaavat ja eläytyvät kuvitteellisen kertomukseen. Menetelmällä ei siis saada tietoa siitä, miten asiat todella ovat, mutta se kertoo siitä, kuinka asiat koetaan tai miten laajasti ne voidaan

kokea. (Eskola et al. 2017, 268; Eskola, Nikanto & Virtanen 2018, 381.) Eläytymismenetelmän avulla vastaajat saavat mahdollisuuden laajentaa ilmiön tarkastelua oman ajattelunsa ulkopuolelle, jolloin voidaan päästä jäljille ilmiön laajuudesta kokonaisuudessaan eli siitä, miten vastaajien mielestä ilmiö voitaisiin käsittää (Eskola et al. 2017, 268). Eläytymismenetelmä sopii vastaajien käsitysten, järkeilyn, odotusten ja arvojen tutkimiseen tiettyä ilmiötä koskien, ja vastaajien kertomuksista voidaan löytää täysin uusia ja odottamattomia näkemyksiä kyseisestä ilmiöstä (Wallin, Koro-Ljunberg & Eskola 2018). Eläytymismenetelmän tarkoituksena on paljastaa tietoa yhteisesti jaetusta sosiaalisesta todellisuudesta, sillä eläytymismenetelmällä tuotetut tekstit viittaavat erilaisiin logiikkoihin, sosiaalisiin sääntöihin ja kulttuurisiin rakenteisiin, jotka osaltaan konstruoivat ihmisen toimintaa ja sen kulkua annetussa tilanteessa. (Suoranta 1995, 174-175.)

Eläytymismenetelmän ytimenä toimivat hyvin suunnitellut kehyskertomukset ja niiden variointi, joka on eläytymismenetelmälle ominainen tapa tuoda esiin tutkittavan ilmiön erityispiirteet. Kehyskertomusta suunniteltaessa tulee pitää mielessä, kenelle kertomus on suunnattu ja mitä tutkitaan, jotta kehyskertomuksessa tarjotaan tietoa tarpeeksi paljon, mutta ei kuitenkaan liikaa. (Nikanto & Eskola 2018, 387.) Tässä tutkimuksessa kehyskertomukset on suunniteltu nuoria motivoiviksi ja selkeiksi, mutta niin, että samoja kehyskertomuksia voitiin käyttää opinto-ohjaajienkin kanssa. Kehyskertomusversioita on tässä tutkimuksessa kaksi, ja variaatio syntyy esittämällä samasta tilanteesta sekä kielteinen että myönteinen näkökulma. Kehyskertomukset ovat:

*Niko on päättämässä peruskouluopintojaan ja hän on ollut tyytyväinen yläkoulun aikana saamaansa opinto-ohjaukseen, niin oppitunneilla kuin yksilöohjauksessa. Kirjoita tarina niistä tapahtumista ja asioista, joiden takia Niko on tyytyväinen saamaansa opinto-ohjaukseen yläkoulussa.*

*Niko on päättämässä peruskouluopintojaan ja hän on ollut tyytymätön yläkoulun aikana saamaansa opinto-ohjaukseen, niin oppitunneilla kuin yksilöohjauksessa. Kirjoita tarina niistä tapahtumista ja asioista, joiden takia Niko ei ole tyytyväinen saamaansa opinto-ohjaukseen yläkoulussa.*

Kehyskertomuksessa vastaajaa voidaan sinutella tai tarinan päähenkilölle voidaan antaa jokin erisnimi. Sinuttelu saattaa helpottaa eläytymistä, mutta toisaalta vastaaja saattaa luulla, että tämän tulee kirjoittaa omista kokemuksistaan ja kuvitteelliseen tilanteeseen eläytymisen mahdollisuus jää käyttämättä. (Eskola et al. 2017, 274.) Kehyskertomuksissani päädyin erisnimen käyttämiseen, sillä minä-muodossa kirjoittaessaan yhdeksäsluokkalaiset saattaisivat helposti lähteä kirjoittamaan itsestään. Kuvitteellisen henkilön tarinaan nuorten vastaajien on ehkä helpompi eläytyä. Valitsin kehyskertomuksen henkilölle nimen Niko, koska halusin valita melko tavanomaisen nimen. Halusin välttää sitä, että huomio kiinnittyy liikaa nimeen tai nimi lähtee johdattamaan tarinaa, mikä saattaisi nuorten vastaajien kanssa käydä esimerkiksi monien mieleeni tulleiden sukupuolineutraalien nimien kohdalla. Kehyskertomuksen alussa päädyin muotoon *päättämässä peruskouluopintojaan*, koska en halunnut, että kehyskertomus määrittelee, miten Nikon peruskoulu päättyy tai mihin opinnot jatkuvat.

### *5.3 Tutkimusaineiston esittely ja hankinta*

Tutkimuksen aineisto koostuu yhdeksäsluokkalaisten sekä heidän opinto-ohjaajiensa kirjoittamista vastauksista eläytymismenetelmän kehyskertomukseen. Tutkimuksen vastaajiksi valikoituivat juuri 9. luokkalaiset, koska siirtymävaiheessa olevat oppilaat eli 9. luokkalaiset ovat ehtineet jo kerryttää paljon kokemuksia oppilaanohjauksesta ja oppilaanohjauksen merkitys korostuu erityisesti siirtymässä kohti seuraavaa koulutusvaihetta (Opetushallitus 2014b, 281). Vastaavasti heidän käsityksiään on mielenkiintoista peilata heidän kanssaan yläkoulun ajan työskennelleiden opinto-ohjaajien käsityksiin.

Kehyskertomukseen vastasi kolmesta eri pirkanmaalaisesta koulusta yksi ryhmä yhdeksäsluokkalaisia sekä kaikki kyseisen koulun päätoimiset opinto-ohjaajat. Opinto-ohjaajia oli kaikissa kouluissa 2 päätoimista, ja suurimmassa yläkoulussa oli tämän lisäksi yksi ohjaaja, jonka työajasta osa oli kyseisen koulun opinto-ohjaukseen, mutta tämän vastausta ei saatu tutkimukseen. Vastauksia haluttiin kerätä eri kouluista, jotta saataisiin mahdollisimman rikas ja monipuolinen aineisto. Yksi kouluista oli 600 oppilaan yläkoulu ja yhdessä kouluista opiskeli

yhteensä 800 oppilasta kaikilla peruskoululuokilla, joista 400 oli yläkoulun puolen oppilaita. Kolmas kouluista taas oli jotakin tältä väliltä, sillä samassa toimipisteessä opiskelivat osa alakoululuokista ja kaikki yläkoululaiset ja yläkoululaisia oli noin 400. Koulut olivat siis hyvin erityyppisiä, minkä ansiosta päästäisiin tarkastelemaan, missä määrin aineistosta on eroteltavissa käsityksiä koulun paikalliskulttuuriin liittyen ja missä määrin sen ylittäen. Eläytymismenetelmässä tarkastelun kohde on yhteisisissä kulttuurivarastoissamme, niissä tarinoissa ja merkityksissä, jotka tuottavat sosiaalisen todellisuuden osakulttuureita (Suoranta 1995, 174-175). Eläytymismenetelmällä yritetään tavoittaa sekä tilanteen että vastaajan kulttuurisidonnaisuus ja sosiaalisuus (Eskola 1998, 67).

Tutkimusaineisto koostuu yhteensä 45:stä yhdeksäsluokkalaisten ja kuudesta opinto-ohjaajien kirjoittamasta vastauksesta. Oppilailta kerättyä aineistoa kertyi varsin tasaisesti, sillä kolmesta koulusta oppilaiden tarinoita kertyi yhteensä 45, kun jokaisesta koulusta saatiin 15 vastausta. Oppilaiden tarinoista 22 olivat vastauksia myönteisiin, tyytyväisyyttä käsitteleviin kehyskertomuksiin, ja 23 kielteisiin, tyytymättömyyttä käsitteleviin kehyskertomuksiin. Opinto-ohjaajien vastauksia kertyi yhteensä 6 ja vastaukset jakautuivat niin, että niistä kaksi kuvasi tyytyväisyyttä ja neljä tyytymättömyyttä oppilaanohjaukseen. Tarkoituksena oli saada yhdestä koulusta kolmen opinto-ohjaajan vastaus, mutta kolmatta vastausta ei koskaan saapunut, jolloin opinto-ohjaajien aineiston kohdalla tyytymättömyyttä kuvaavia tarinoita kertyi hieman enemmän.

Aineisto kerättiin maaliskuussa oppilaanohjauksen oppituntien aikana. Maaliskuussa oppilaat olivat juuri saaneet jatko-opintojen yhteishaut tehtyä ja he olivat loppusuoralla peruskouluopintojensa suhteen. Eläytymismenetelmäaineistot on perinteisesti kerätty paperilla, mutta sähköinen aineistonkeruu on lisääntymässä (Eskola et al. 2017, 271; Eskola, Nikanto & Virtanen 2018, 10). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin kasvokkain, kontrolloidussa tilanteessa oppituntien aikana, mutta vastaajat saivat kirjoittaa kertomuksensa koulun tietokoneilla Word-tiedostoina. Nykynuoret ovat tottuneet työskentelemään ja kirjoittamaan näppäimistöillä ja kosketusnäytöillä, joten päätin toteuttaa aineistonkeruun tietokoneilla tehdäkseni kirjoittamisprosessin

mieluisammaksi heille. Lisäksi sähköisten vastausten on huomattu olevan pääsääntöisesti paljon käsinkirjoitettuja pidempiä (Mt., 10). Tietoteknisiin ongelmiin varauduttiin kuitenkin varaamalla tarvikkeet myös paperiversion kirjoittamiseen ja kahta käsin kirjoitettua tarinaa lukuun ottamatta kaikki tarinat saatiin kirjoitettua tietokoneella.

Aineistonkeruulle varattiin 20 minuuttia, mikä on yleinen kehyskertomukseen vastaamiselle varattu aika (Eskola et al. 2017, 279). Aineistonkeruutilanteissa tietokoneilla kirjoittaminen tehtiin niin, oppitunnit järjestettiin tietokonehuoneissa, joissa jokaista pyydettiin avaamaan tyhjä Word-tiedosto. Tulostin kehyskertomukset valmiiksi lapuille ja jaoin ne oppilaille paperisena. Näin sain puolille ryhmästä kielteisen ja puolille myönteisen version, mutta oppilaat saivat silti kirjoittaa vastauksen tietokoneilla. Merkkasin kielteiset versiot yläreunasta koodilla K ja myönteiset versiot koodilla M ja pyysin oppilaita kirjoittamaan kyseisen koodin Word-tiedoston alkuun.

Eläytymismenetelmäaineistot kerätään usein nimettöminä ja pelkistettyinä. Tutkimuskysymyksestä riippuen voi kuitenkin olla perusteltua kerätä tutkimusongelman kannalta olennaisia taustatietoja vastaajasta, esimerkiksi kerättäessä aineistoa eri sukupuolilta tai eri organisaatioista. (Nikanto & Eskola 2018, 391.) Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin muuten täysin anonymisti, mutta analyysin kannalta erottelin koulut nimeämällä kussakin koulussa kerätyt aineistot sattumanvaraisessa järjestyksessä kouluiksi A, B tai C aineistonkeruutilaisuuden jälkeen. Aineistonkeruun alkuorientaation tulee olla mahdollisimman lyhyt, mutta siinä on hyvä mainita, että kyseessä on eläytymismenetelmä ja että vastaajan ei tarvitse vastata omana itsenään (Eskola et al. 2017, 279). Luottamuksellisuuden korostaminen vastaustilanteessa on olennaista, jotta vastaajat tuntevat olonsa turvalliseksi ja pystyvät eläytymään tilanteeseen mahdollisimman aidosti, tuoden myös epämiellyttäviä kokemuksia esiin halutessaan (Posti-Ahokas, Haveri & Palojoiki 2015, 327).

Alkuorientaatiossa kerroin lyhyesti kuka olin, miksi olin paikalla, mikä eläytymismenetelmä on, ja varmistin osallistujien halun ja luvan osallistua. Tämän jälkeen heijastin taululle lyhyet, ranskalaisin viivoin kirjatut ohjeet, joissa ohjeistin oppilaita kirjaamaan kaikki ajatuksensa ylös vastaten kokonaisilla

lauseilla, jotta syntyy yhtenäistä tekstiä. Muistutin, että kehyskertomukseen ei ole oikeita tai väärä vastauksia ja että kirjoittamalla mahdollisimman paljon omia ajatuksia ylös vastaajat auttaisivat tutkimukseni tekoa. Korostin oppilaille, että kyseessä ei ollut koe eikä vastaaminen vaikuttanut mitenkään koulunkäyntiin, ja että vain minä tutkijana lukisin kirjoitetut vastauksen. Muistutin oppilaita, etteivät he missään kohtaa kirjoittaisi nimeään tai otsikkoa tekstille. Pyysin heitä kirjoittamaan Wordin oletusfontilla ja valitsemaan fonttikoon 12, jotta aikaa ei kuluisi ylimääräisiin ulkoasupohdintoihin. Kehotin oppilaita käyttämään koko 20 minuutin ajan kirjoittamiseen, mutta kirjoittamaan murehtimatta siitä, tuleeko koko paperi täyteen 20 minuutin aikana vai ei. Aineistonkeruajan tultua täyteen vastaukset tulostettiin tai yhdessä tapauksista lähetettiin sähköpostiin, kopioitiin ja poistettiin. Opinto-ohjaajien vastaukset saatiin sähköpostitse samalla viikolla, kun itse aineistonkeruu oltiin suoritettu.

#### *5.4 Tutkimusaineiston analysointi*

Laadullisen tutkimuksen analyysi on kielellisen tai visuaalisen materiaalin luokittelua ja tulkintaa aineiston suorien ja epäsuorien ulottuvuuksien julkituomiseksi. Analyysivaihe on laadullisen tutkimuksen keskeisin vaihe, sillä sen avulla muodostetaan tutkimuksen tulokset. (Flick 2014, 3-5.) Tämä tutkimus analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla, joka konstruoi tutkimuksen lähtökohtiin ja tavoitteisiin sopivaksi. Sisällönanalyysi on suosittu analyysimenetelmä tutkimuksella saatavan tiedon systemaattiseksi tiivistämiseksi ja tulkitsemiseksi (Frey 2018, 392-394).

Eskolan et al. (2017, 287-288) mukaan eläytymismenetelmäaineistoon kannattaa tutustua ennen analyysitavan valintaa ja samaan aineistoon voidaan soveltaa useampiakin analyysitapoja. Useimmiten analyysiin lähdetään aineistolähtöisesti (Mt., 287-288). Koska on kyse eläytymismenetelmästä, jossa kehyskertomuksia on kaksi, aineisto analysoidaan ikään kuin kahteen kertaan: kerran normaalina tutkimuksen tematiikasta kertovana laadullisena aineistona ja uudelleen selvittäen kehyskertomusversioiden vaikutusta tutkittavaan ilmiöön eli tarkastellen sitä, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan yhtä olennaista tekijää. (Mt., 269; Eskola, Nikanto & Virtanen 2018,

9.) Eläytymismenetelmää käyttämällä saadaan tutkittavasta ilmiöstä siis monikerroksellista tietoa (Nikanto & Eskola 2018, 389).

Tutkimuksen analyysissä etenin niin, että luettuani kerätyn aineiston läpi kokonaiskäsityksen saadakseni lähdin ensin aineistolähtöisesti tutkimaan, mitä tekijöitä tarinoissa nousee esiin hyvän tai huono oppilaanohjauskokemuksen tuottajina. Lukiessani aineistoa uudestaan ja uudestaan pääsin nopeasti perille myös sitä, miten variaatioiden vaikutus vastauksissa näyttäytyy. Tämän jälkeen tein aineistolle toisen analyysin, jossa etsin kytkentöjä teoreettisessa viitekehyksessä kuvattuihin itseohjautuvuusvalmiuksiin. Tutkimukseni analyysiä voi kutsua teoriasidonnaiseksi (Eskola et al. 2017, 287-288), sillä analyysini ei etene suoraan minkään teorian mukaan, mutta vastatakseni tutkimuskysymyksiini hyödynsin siinä tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Analyysivaihe määrittää näin sitä, millainen on tutkijana suhteeni teoriaan (Mt., 287-288; Eskola 2018, 212-213).

Laadullisen aineiston analyysiin kuuluu havaintojen pelkistäminen, mikä tarkoittaa sitä, että aineistoa tarkastellaan aina tietystä metodologisesta, tutkimuskysymyksen kannalta olennaisesta näkökulmasta. Havaintojen pelkistämiseen kuuluu myös havaintojen yhdistäminen, jonka avulla havainnoista etsitään yhteinen piirre tai havaintojen joukko. (Alasuutari 2011, 40.) Aineiston tiivistämiseksi aineiston analyysiä työstetään tavallisimmin teemoitellen, tyypitellen tai esimerkiksi taulukoiden (Eskola et al. 2017, 287). Tässä tutkimuksessa hyödynsin analyysissä teemoittelua ja taulukointia, sillä tein analyysini suureksi osaksi Microsoft Excelissä, jossa pystyin koko ajan näkemään kaikki tarinat sekä esiin nousevat teemat suorine lainaukset ja alkuperineen.

Aloitin aineiston analyysin litteroimalla tarinat samaan tiedostoon. Oppilaiden vastausten keskipituus oli 102 sanaa, lyhyimmän vastauksen ollessa 8 sanan mittainen ja pisimmän 325 sanan mittainen. Opinto-ohjaajien vastausten keskipituus oli 196 sanaa, eli opinto-ohjaajien vastaukset olivat keskiarvoltaan miltei kaksi kertaa yhtä pitkiä, kuin oppilaiden vastaukset. Koko aineisto oli yhteensä 5 815 sanan mittainen (16 sivua, fontti Arial, fonttikoko 12, riviväli 1).

Litteroinnin jälkeen siirsin tarinat yksitellen Exceliin, jossa pystyin leikkaamaan tarinoista osia ja nimeämään tarinoissa esiintyviä teemoja sekä siirtelemään samaan teemaan liittyviä ilmauksia samaan paikkaan. Analyysiä helpottaakseni annoin jokaiselle vastaukselle oman koodinimen, esimerkiksi KB56. Tämä koodi kertoi, oliko kyseinen tarina kirjoitettu vastauksena kielteiseen (K) vai myönteiseen (M) kehyskertomukseen, kuinka monta sanaa vastaus sisälsi ja oliko vastaus kerätty koulussa A, B vai C. Koodit A, B ja C annoin kouluille sattumanvaraisesti, en keruujärjestyksessä.

Kehyskertomuksen variaatiot auttavat teemoittelun rakentelussa niiden toimiessa ensimmäisten teemojen muodostajina (Posti-Ahokas, Haveri & Palojoki 2015, 326). Ensimmäisenä lähdinkin Excelin avulla erottelemaan tarinoista oppilaanohjauksen onnistumiseen tai epäonnistumiseen liittyviä tekijöitä ja siirtelin niitä allekkain teemoittain. Tein oppilaiden ja opinto-ohjaajien analyysit erillisiin taulukkoihin. Käytin värikoodausta apuna niin, että värjäsin punaiseksi tekstinpätkät, joissa kuvattiin tyytyväisyyteen johtaneita tekijöitä ja mustaksi tekstinpätkät, joissa kuvattiin tyytymättömyyteen johtaneita tekijöitä. Tämän jälkeen lähdin yhdistelemään syntyneitä teemoja suuremmiksi teemakokonaisuuksiksi. Pian teemakokonaisuuksia pohtiessa aloin nähdä yhteyksiä aiempaan lukemaani kirjallisuuteen, ja rakensinkin teemakokonaisuudet oppilaanohjauksen tyytyväisyyttä ja tyytymättömyyttä koskien Vehviläisen (2014) ohjauksen orientaatioiden mukaan, mitä avaan Tutkimustulokset -luvussa.

Tämän jälkeen tein aineistolle uuden analyysin niin, että kävin läpi jokaisen tarinan, ja koodasin jokaisen tarinan nimikoodin perään, mitä itseohjautuvuusvalmiuksia tarinassa näkyi. Tarinan nimikoodi sai siis peräänsä numeroita, jotka perustuivat sivulla 23 taulukossa 1. kuvattujen itseohjautuvuusvalmiuksien numerointiin. Sitten muodostin oppilaiden tarinoista uuden Excelin, jossa pystyin ryhmittelemään tarinoita sen mukaan, mitkä kaikki itseohjautuvuusvalmiudet tarinoissa esiintyivät. Vertaillen tarinoita keskenään itseohjautuvuusvalmiuksien esiintymisen eroavaisuudet alkoivat selkiytyä ja sain aikaan itseohjautuvuusryhmät. Tein oppilaiden ja opinto-ohjaajien analyysit



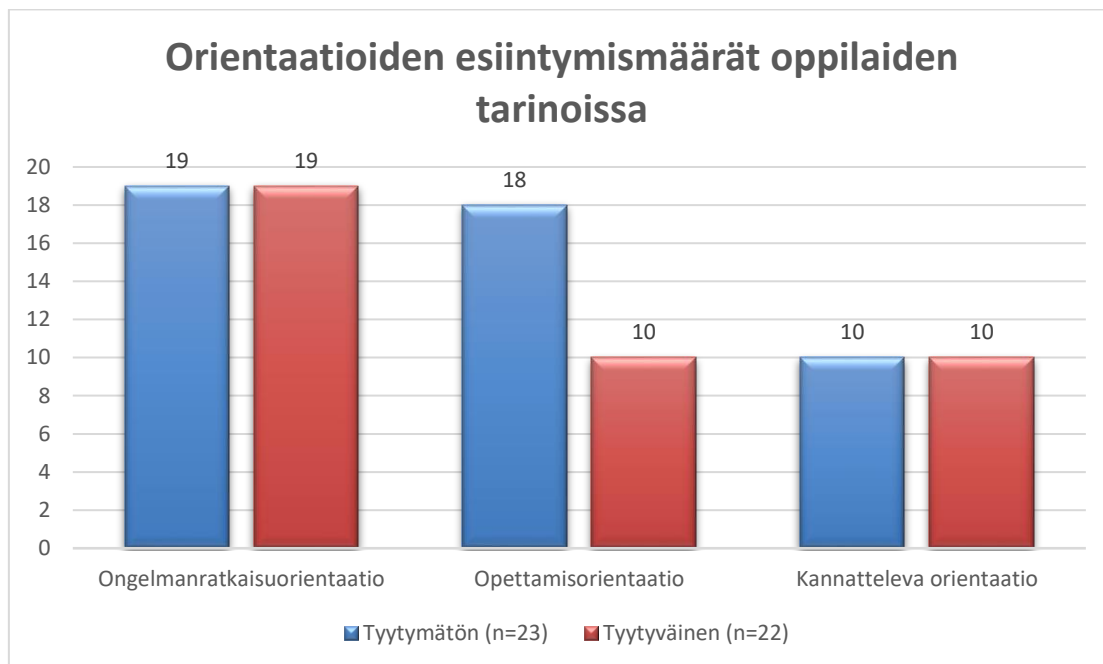
erillisiin taulukkoihin, joten lopuksi vertailin näiden taulukoiden antamaa tietoa keskenään.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Tarinat oppilaanohjauksesta oppiaineena paljastavat, että jatko-opintoihin valmistautuminen sekä hakeminen nähdään keskeisenä oppilaanohjauksen tehtävänä. Tämä tehtävä esiintyi kaikissa opinto-ohjaajien kirjoittamissa tarinoissa ja oppilaiden kirjoittamista tarinoista vain kolmessa vastauksessa neljästäkymmenestä viidestä ei mainittu jatko-opintoja tai niihin valmistautumista. Kyseisissä kolmessa tarinassa kuvailtiin sen sijaan vain yleisellä tasolla sitä, onko oppiaineen kautta saatu tieto ollut hyödyllistä tai hyödytöntä oppilaalle tai onko opinto-ohjaaja ollut auttavainen vai etäinen. Oppilaanohjaus oppiaineena nähtiin siis vahvasti jatko-opintovalintoihin suuntautuvana ongelmanratkaisuna, jossa nojataan opinto-ohjaajalta saatavaan tietoon ja neuvoihin. Oppilaiden vastauksissa painottui vahvasti opinto-ohjaajan rooli ja tehtävät, mistä johtuen päädyin tarkastelemaan vastauksissa nousevia osa-alueita opinto-ohjaajan toiminnan näkökulmasta ja lopuksi myös oppilaan aktiivisuuden ja taitojen näkökulmasta. Oppilaan roolin tarkasteluun yhdistetään myös itseohjautuvuuden näkökulma.

Tarinoissa toistuneet teemat sopivat hyvin Vehviläisen (2014) ohjauksen orientaatioihin, joita ovat kannatteleva, tutkiva, ongelmanratkaisu- ja opettamisorientaatio. Kaikkien orientaatioiden merkitys ei noussut tarinoissa yhtäläisesti, sillä viittauksia tutkivaan orientaatioon ei aineistossa juurikaan esiintynyt. Vehviläisen (2014, 136) mukaan tutkivan orientaation keskeisiä ohjauksen keinoja ovat kysyminen, kuunteleminen ja tulkitseminen. Tutkimuksen aineistossa kuvattiin kyllä yksilöllisen ohjauksen läsnäoloa tai sen puutetta, mutta yksilöllisten ohjausten konkreettisia sisältöjä ei kuvattu tutkivan orientaation näkökulmasta. Yksilöohjauksen sisällöt kuvattiin lähinnä neuvojen ja informaation pyytämisenä ja saamisena. Tästä syystä aineistossa ja sitä myöten tutkimustuloksissa nousivat esiin vain ongelmanratkaisu-, opettamis- ja kannatteleva orientaatio. Nämä orientaatiot vastaavat opinto-ohjaajan toiminnan

näkökulmasta tutkimuskysymyksiin 1a. *Mitkä tekijät kuvauksissa selittävät onnistunutta oppilaanohjausta?* ja 1b. *Mitkä tekijät kuvauksissa selittävät heikkoa oppilaanohjausta?* Seuraavaksi luvuissa 6.1, 6.2 ja 6.3 näiden orientaatioiden ilmenemistä oppilaiden tarinoissa oppilaanohjauksen onnistumisista ja epäonnistumisista merkittävimmästä orientaatiosta harvinaisempaan.



**KUVIO 1.** Ohjauksen orientaatioiden esiintymismäärät oppilaiden tyytymättömyyttä ja tyytyväisyyttä kuvaavissa tarinoissa

### 6.1 Ongelmanratkaisuorientaatio oppilaiden tarinoissa

Vehviläisen (2014, 155) mukaan ongelmanratkaisuorientaation keskeisiä ohjauksen keinoja ovat neuvominen ja palaute. Uravalintatilanteet, joihin yläkoulun oppilaanohjaus osaltaan paikantuu, jäsentyvät usein pitkäkestoisiksi ongelmanratkaisutilanteiksi. Neuvoilla pyritään ohjauksessa ehdottamaan toimintavaihtoehtoja eli tarjoamaan tietoa, osallistumaan ongelmanratkaisuun sekä tarjoamaan ohjattavalle tukea ja apua. (Mt., 155-162.) Tässä tutkimuksessa ongelmanratkaisuorientaatio nousi oppilaiden tarinoissa keskeisimmäksi osaksi oppilaanohjausta. Opinto-ohjaajan antamat henkilökohtaiset neuvot tuottivat tarinoissa sekä tyytyväisyyttä että tyytymättömyyttä oppilaanohjaukseen. Tarinoissa kuvailtiin neuvojen määrää ja laatua sekä yksilöllisen ohjauksen

määrää ja laatua. Tarinoissa opinto-ohjaajalla oli siis merkittävä rooli oppilaanohjauksen laadun tuottajana ja yksilöohjaus oli erittäin merkityksellistä oppilaanohjauksen onnistumisen kannalta. Kaiken kaikkiaan 19 tarinassa 23 tarinasta tyytymättömyyden syyksi mainittiin opinto-ohjaajan liian vähäiset tai huonot neuvot ja vastaavasti 19 tarinassa 22 tarinasta tyytyväisyyden syyksi nousivat opinto-ohjaajan tarjoamat hyvät neuvot.

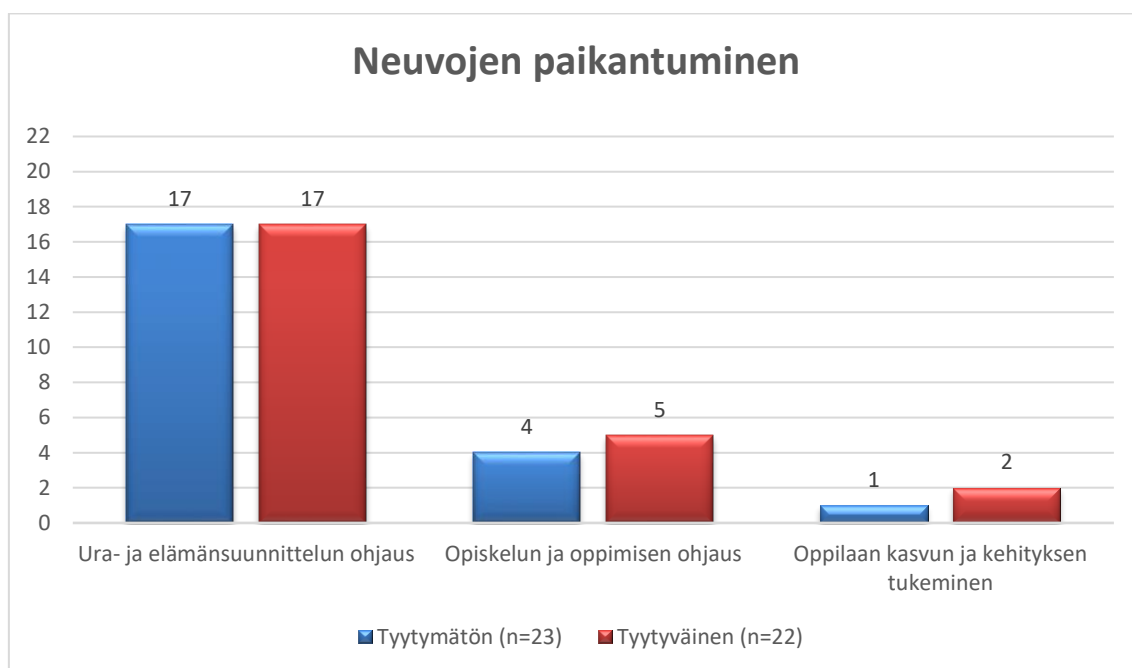
Ongelmanratkaisuorientaatioon liittyvää neuvojen saantia ja tarvetta voidaan tarkastella sen mukaan, mihin aihealueeseen ne konkreettisesti suuntautuvat sekä sen mukaan, miten ne tukevat itseohjautuvuutta. Tarinoissa esiintyy enimmäkseen neuvomista, joka on paikannettu konkreettisiin aihealueisiin, muutaman (n=2/45) kerran neuvomista, jota ei ole varsinaisesti paikannettu tai konkretisoitu sekä jonkin verran (n=10/45) neuvomista, jossa ohjaaja tekee oppilaan puolesta asioita, joita oppilas kykenisi itsekkin tekemään, eli neuvonanto ei enää tue itseohjautuvuutta ja toimijuutta vaan ohittaa tämän ohjauksen keskeisen tehtävän (ks. Vehviläinen 2014, 20). Näissä oppilaan puolesta toimimista kuvaavissa tarinoissa esiintyi useimmiten myös konkreettista paikannettua neuvonantoa, jolloin oppilaan puolesta toimiminen jollain aihealueella ei näytä tarkoittavan sitä kaikilla aihealueilla, eli jaottelun ryhmät eivät ole toisiaan poissulkevia.

Tyytyväisyyttä kuvaavissa tarinoissa esiintyy muutaman kerran neuvomista, jota ei ole varsinaisesti paikannettu tai konkretisoitu (n=2/22) *“Vuosien varrella hän sai hyviä neuvoja ja ohjeistusta.”* (MB97). Näissä tarinoissa ei myöskään kuvattu oppilaan aktiivisuutta, itseohjautuvuutta tai muiden orientaatioiden merkitystä eli ne eivät tuota kovin syvällistä kuvaa oppilaanohjauksen tai oppilaan itseohjautuvuuden merkityksistä. Muutamissa tyytymättömyyttä kuvaavissa tarinoissa kritisoitiin taas sitä, että opinto-ohjaajalta ei ole saanut tarpeeksi apua kaikkeen, mihin oppilas olisi apua kaivannut (n=3/23). Vaikka näissä tarinoissa esiintyi myös konkreettisia neuvomisen kohteita, oppilaan omat itseohjautuvuusvalmiudet näyttäytyivät niissäkin aineiston heikoiten.

*“Niko ei ehkä saanut tarpeeksi apua elämässään opolta. Ehkä hänellä meni huonosti ja opo ei huomionnut häntä niin kuin muita. Ekana vuonna hän ei tainnut saada tarpeeksi ohjeita opolta.”* (KA87)

*“Niko ei koe saaneensa vastausta häntä askarruttaneisiin asioihin. Hän epäröi valintojaan jatko-opintojen suhteen, mutta ei halua kysyä opolta koska siitä ei ole ennenkään ollut hyötyä.” (KB41)*

Enimmäkseen aineistossa kuvattiin konkreettisesti sitä, mihin asioihin neuvoja saatiin tarpeeksi tai niitä olisi kaivattu lisää. Neuvojen paikantumista voidaan hahmottaa van Esbroeckin ja Wattsin (1998) holistisen mallin jaotteluiden avulla. Suurin osa opinto-ohjaajan neuvoista paikantui ura- ja elämänsuunnittelun ohjaukseen, neljäsosassa tarinoista kuvattiin opiskelun ja oppimisen ohjaukseen liittyvä neuvonantoa ja muutamassa yksittäisessä tarinassa neuvonannon kohteena oli kasvun ja kehityksen tukeminen (ks. Kuvio 2).



**KUVIO 2.** Neuvojen paikantuminen oppilaiden tarinoissa tyytyväisyydestä ja tyytymättömyydestä oppilaanohjaukseen

Tarinoissa kuvattiin opiskelun ja oppimisen tukeen liittyvää neuvomista, jolloin tyytyväisyyttä kuvaavissa tarinoissa oltiin saatu apua opiskelutekniikkaan (n=3/22) ja tyytymättömyyttä kuvaavissa tarinoissa opinto-ohjaaja ei muistuttanut oppilaita numeroiden nostamisesta tai auttanut siinä (n=4/23). Muutamissa tyytyväisyyttä kuvaavissa tarinoissa kuvattiin opiskelun tukea myös läpi yläkoulun saatuna tukena, joka alkoi jo yläkouluun siirtymisvaiheesta (n=3/22). Myös työelämään tutustumiseen eli TET-harjoitteluun liittyvä neuvonanto osuvan

harjoittelupaikan pohdinta-apuna mainittiin tyytyväisyyttä tuottaneena tekijänä (n=2/22) tai tyytymättömyyttä tuottavana tekijänä (n=3/23), kun opinto-ohjaaja ei ollut auttanut hankkimaan tai suorittamaan työelämään tutustumisjaksoa eli TET-harjoittelua.

Vähiten tarinoissa esiintyi oppilaan kasvun ja kehityksen tukemista (n=3/45), mikä kuvaa psykososiaalista tukea ja moniammatillisena yhteistyönä tehtävää oppilashuoltotyötä (Kasurinen 2004, 42). Näissä tarinoissa opinto-ohjaajan tuki suuntautuu oppilaan hyvinvointia koskeviin oman elämän ongelmiin ja tämä tuki auttaa oppilaita löytämään elämälleen suuntaa. Tällöin opinto-ohjaaja ikään kuin auttaa muuttamaan oppilaan lähtökohdat ja opinto-ohjaus suuntautuu jo itse oppilaanohjauksen tavoitteita ja sisältöjä (Opetushallitus 2014b) edeltävän tuen antamiseen. Kuitenkaan tällainen neuvominen ei vie oppilaan toimijuutta, vaan tukee toimijuutta juuri siinä kohtaa, missä oppilas ei itse kykene tilanteestaan johtuen toimimaan.

*“Unettomia öitä maaten sängyssä tukehtuen omiin ajatuksiinsa, apu ei ollut vaihtoehto. Tulevaisuus pelotti, ja ajatus tärkeistä elämään vaikuttavista päätöksistä oli kauhistuttava Nikon äiti huomasi Nikon stressin ja varasi ajan opinto-ohjaajalle. Pitkän keskustelun jälkeen opo oli onnistunut saamaan Nikon tulevaisuudelle suuntaa.” (MC89)*

*“Nikon opinto-ohjaaja on huomannut, ettei Niko ole oma itsensä ja yrittää päästä puhe väleihin hänen kanssaan. Jos Niko vain jaksaisi kuunnella oppitunneilla, tulla opinto-ohjaukseen tai sopia aikaa yksilöohjaukseen hänellä voisi mennä paljon paremmin. Niko sattuu vain olemaan vähän itsepäisempi teini, jonka takia hän tulee olemaan vaikea kohde opinto-ohjaajalle. Pari viikkoa on mennyt, kun opinto-ohjaaja on saanut puhe välit Nikon kanssa kuntoon vihdoinkin alkaa näkyä edistystä. Niko on sopinut ensimmäisen yksilöohjaus aikansa! Opinto-ohjaajakin näyttää helpottuneelta. Opettajat eivät meinaa uskoa silmiänsä ja kuinka hyvin Niko nykyään käyttäytyy tunneilla. Opinto-ohjaaja on kuitenkin apuna ja selvittää asiat kertoen opettajille, kuinka hän on saanut Nikon innostumaan oppimisesta.” (MB325)*

Tärkeimmäksi teemaksi ongelmanratkaisuo-rientaatioissa nousi jatkokoulutuspäätökseen liittyvä neuvonanto, joka näkyi poikkeuksetta tyytyväisyyttä kuvaavissa tarinoissa, joissa neuvonannon kohde oli konkretisoitu. Yksilöllisen ohjauksen riittävyyttä ei sinällään kommentoitu tarinoissa tyytyväisyydestä, mutta yksilöllistä ohjausta kuvattiin myönteisissä tarinoissa ja

yksilöllisyys neuvomisessa ilmene niin, että opinto-ohjaaja tietää ja tuntee oppilaan (n=4/22).

*“Opinto-ohjaaja oli suositellut Nikolle tet-paikkoja jotka sopisivat hänelle.”  
(MC75)*

Useassa tyytymättömyyttä kuvaavassa tarinassa nousi esiin se, että opinto-ohjaaja ei auta oppilasta tekemään päätöstä jatko-opintopaikan valinnassa (n=8/23) sekä muutamissa se, että oppilaanohjauksessa ei ole saatu tarpeeksi yksilöllisiä neuvoja ja ohjausta (n=5/23), useimmiten juuri tähän jatko-opintopaikan valitsemisen teemaan liittyen. Oppilaat olisivat kaivanneet opinto-ohjaajalta enemmän keskusteluapua, tukea ja vahvistusta omille ajatuksilleen ja päätöksentekoon (ks. esimerkki KA117), sekä jopa suoria ehdotuksia siitä, mihin oppilaan olisi hyvä jatkaa jatko-opintoihin (ks. esimerkki KB63). Tällöin on kyse neuvomisen sijaan jo oppilaan puolesta toimimisesta.

*“Niko sai rajattua vaihtoehtonsa kolmeen lukioon mutta järjestys oli hänellä vielä mietinnässä. Toisessa opotapaamisessa hän esitteli vaihtoehtonsa ja opo sanoi: ”no se on sinun päätöksesi, joten minä en voi sinua auttaa päätöksesi tekemisessä.” (KA117)*

*“Yksilöohjauksessa hänelle ei ehdotettu paikkoja, vaan hänen piti keksiä ne itse.” (KB63)*

Oppilaat painivat tarinoissa tyytymättömyydestä myös sen kanssa, että opinto-ohjaajan suositukset jatko-opintokohteista olivat ristiriidassa oppilaan ajatuksien kanssa (n=8/23). Useimmiten ristiriita johti kokemukseen siitä, että opinto-ohjaaja ei ymmärrä oppilasta tai kunnioita tämän ajatuksia. Tässä yhteydessä käy ilmi myös opinto-ohjaajan merkityksellisyys ja valta jatko-opintopäätösten suhteen, sillä oppilaiden kirjoittamista tarinoista kahdessa oppilaan ja opinto-ohjaajan ajatusten ristiriitatilanteessa päätös jatko-opintokohteesta tehdään opinto-ohjaajan ajatusten mukaan. Tarinoissa opinto-ohjaajan mielipide vaikuttaa siis niin paljon, että opinto-ohjaaja ikään kuin päättää oppilaan tulevaisuudesta oppilaan sijaan.

*“Yksilöohjauksessa opo ei ole kuunnellut Nikon toiveita ja tällöin jotkut paikat mihin Niko olisi voinut hakea jää saamatta.” (KC71)*

Tyytymättömyyttä kuvaavissa tarinoissa toivottiin siis jonkin verran (n=5/23) sitä, että opinto-ohjaaja toimisi oppilaan puolesta tai toimikin, mutta oppilaan mielestä

väärällä tavalla, kuten yllä olevista lainauksista KB63 sekä KC71 käy ilmi. Myös tyytyväisyyttä kuvaavissa tarinoissa opinto-ohjaajan auttaminen näkyi jopa oppilaan puolesta asioiden huolehtimisena ja hoitamisena (n=5/22). Näissä kuvauksissa ohjaus ei enää tue toimijuutta ja itseohjautuvuutta vaan ohjaaja toimii oppilaan puolesta asioissa, jotka oppilas kykenisi itsekin tekemään. Oppilaan puolesta toimiminen ilmenee tyytyväisyyttä kuvaavissa tarinoissa TET-paikan ja kesätyöpaikan hankkimisena (n=3/22) sekä yksittäisissä tarinoissa oppilaan palautuksien aikatauluista huolehtimisena ja jopa aiemmin kuvattuna oppilaan jatkokoulutuspaikan valintana. Tässä tapauksessa opinto-ohjaajan päätäntävalta kuvaa kuitenkin syitä juuri onnistuneeseen opinto-ohjauskokemukseen.

*“Niko ajatteli ensin menevänsä metsätyö alalle, mutta omon mielestä Nikon numerot olivat liian hyvät sellaiseen toimintaan. Saapaslahdessa on vain kolme lukiota joten Nikon päätös oli melko yksinkertainen.” (MB133)*

Tarinoissa ilmenee siis jonkin verran oletuksia siitä, että opinto-ohjaajan kuuluu toimia ja tehdä päätöksiä oppilaan puolesta. Suurimmassa osassa tarinoista (n=10/45), joissa opinto-ohjaaja hoitaa asioita oppilaan puolesta, oppilaan oman aktiivisuuden ja itseohjautuvuusvalmiuksien merkitys näkyvät aineiston heikoiten. Silti osassa niistä (n=4/10), kuten yllä olevassa lainauksessa MB133, Nikoa kuvataan kokonaisuudessaan kohtuullisen etevänä itseohjautujana, sillä hän on muun muassa oppimishalukas, osaa pyytää apua ja kykenee arvioimaan omaa oppimistaan ja toimintaansa. Vaikka opinto-ohjaaja tukeekin jollakin alueella oppilasta vahvemmin, ei tämä näytä poistavan oppilaan toimijuutta ohjaussuhteesta kokonaisuudessaan. Opinto-ohjaajalla on oltava tuntemusta oppilaasta, jolloin hän voi tarjota vahvempaa tukea alueilla, joilla sitä tarvitaan, ja minimoida tukea niissä asioissa, joissa oppilas harjoittelee tai kykenee jo itseohjautuvasti toimimaan.

## **6.2 Opettamisorientaatio oppilaiden tarinoissa**

Vehviläisen (2014, 120-121) mukaan ohjauksessa opettamisorientaatio tarkoittaa ennakoituja, suunnitelmallisia ohjauksen keinoja, jotka palvelevat määritettyä oppimisprosessia. Esimerkiksi urasuunnittelussa voidaan tukea ohjattavien omien kiinnostuksen kohteiden ja motivaation löytymistä sekä



urasuunnittelun taitojen kehittymistä erilaisilla tehtävillä (Mt., 120-121). Oppilaanohjauksen oppitunneilla hyödynnetään juuri opettamisorientaation keinoja, jolloin tarinoissa oppilaanohjauksesta voidaan nostaa tarkasteluun myös opettamisorientaatio. Tähän orientaatioon liittyen (n=28/45) tarinoissa kommentoitiin opetuksen laatua, opetuksen sisältöjä sekä oppilaanohjauksen yhtä keskeistä ja erityistä työtapaa eli työelämään tutustumisjaksoja (TET).

Heikkotasoinen, tylsä ja kurinpuutteellinen opetus aiheuttivat tarinoissa vahvaa tyytymättömyyttä oppilaanohjaukseen oppiaineena (n=13/23). Syynä Nikon tyytymättömyyteen kuvattiin sekavaa ja puutteellista opetusta (n=6/23), jolloin opinto-ohjaaja ei joko osannut opettaa selkeästi tai ei ohjeistanut tarpeeksi. Tyytymättömyyttä perusteltiin myös sillä, että tunnit olivat tylsiä, samanlaisia tai turhia (n=7/23), koska *“Nikon opontunneilla ei tehty mitään”* (KA3).

*“Niko on tyytymätön, sillä yläkoulun aikana opinto-ohjaus on ollut erittäin tylsää ja itseään toistavaa. Kerran viikossa joko katsottiin esimerkkejä tulevista lukioista ja ammattikouluista tai käytiin läpi ”Mitä tehdä, kun menet TET:iin.”* (KA8)

Se, että opettaja ei saanut ryhmää kuriin, nousi myös esiin tyytymättömyyttä tuottavana tekijänä (n=5/23) ja liittyi useimmiten sekavaan tai turhana koettuun opetukseen. Tarinoissa oppiainetta ei otettu tosissaan kurin puutteen tai numeroarvioinnin puuttumisen takia. Numeroarvioinnin puuttumattomuus mainittiin kuitenkin vain kahdessa tarinassa, vaikka turhuutta ja tylsyyttä kuvattiin kuudessa tyytymättömyyttä kuvaavassa tarinassa. Numeroarvioinnin puute ei siis ollut tarinoissa merkitsevä selittäjä turhuuden kokemuksille, vaan järjestyshäiriöt näyttäytyivät merkityksellisempänä tekijänä.

*“Opo-tunnit ovat kaikkien suosikkeja, koska tunnit ovat niin rentoja, eikä niillä tehdä mitään. Hän avaa puhelimestaan pelin, jota alkaa pelaamaan yhdessä ystäviensä kanssa. Luokassa on melko kova meteli. Opettaja saapuu luokkaan ja höpöttely vain jatkuu opettajan hiljaisesta hiljentymispyynnöstä huolimatta. Ehkä juuri sen vuoksi Niko ja hänen ystävänsä, toisin sanoen koko luokka on asennoitunut niin, että tuntia pidetään nukkumisen, tai puhelimen selailun ja jutteleminen aikana, eikä tunnin seuraaminen tule kysymykseenkään. Opettaja on jo tottunut siihen, ettei häntä kuunnella, joten hän ei enää edes yritä antaa tarvittavaa opetusta. Niko ei edes ole päässyt kunnolla selville koulutusjärjestelmästä.”* (KA2)

Myös oppilaanohjauksen sisällöt saivat vastauksissa kritiikkiä siitä, oppilaanohjauksessa ei ollut annettu tarpeeksi tietoa jatko-opintovaihtoehtoista ja –mahdollisuuksista (n=11/23). Vastauksien mukaan tietoa olisi kaivattu enemmän eri ammattialoista sekä lukioiden sisällöistä ja siitä, millaista opiskelu kyseisissä laitoksissa on. Liian vähäinen tieto johti vastaajien mukaan vaikeuksiin tehdä valintoja. Yksittäisissä tarinoissa nousi esiin myös se, ettei erilaisia tet- ja kesätyöpaikkoja oltu esitelty tarpeeksi. Paljon harvemmin (n=5/22) tarinoissa kuvattiin sitä, että tyytyväisyyttä oppilaanohjaukseen oli tuottanut runsas ja riittävä informaatio jatko-opintopaikoista. Myös selvä ja havainnollinen opetus mainittiin huomattavasti harvemmin (n=4/22) tyytyväisyyttä tuottavana tekijänä. Oppilaanohjauksen onnistumistarinoissa merkityksellisemmäksi näyttää siis nousevan informoimisen sijaan edellisessä luvussa kuvattu neuvominen. Saattaa siis olla, että hyvää opetusta pidetään itsestäänselvyytenä, mutta heikko opetus kiinnittää huomiota.

Myös työelämää tutustuminen näytti tuottavan vahvemmin tyytyväisyyttä, sillä viittauksia TET- jakson onnistuneisuudesta ja mielekkyydestä oli noin puolissa vastauksista (n=10/22), kun taas TET-jakson epäonnistuminen ei ollut kovinkaan merkittävä tyytymättömyyttä tuottava tekijä (n=3/23). Mielenkiintoista oli myös se, että tarinoissa jatkokoulutuspaikan valinta nähtiin keskeisenä oppilaanohjauksessa, mutta kouluihin tutustuminen nostettiin esiin vain kahdessa myönteisessä ja kolmessa kielteisessä tarinassa, jolloin tyytymättömyyttä oli tuottanut se, että kouluihin tutustumisen järjestäminen oli oppilaiden vastuulla.

*“Hänen oponsa ei kuitenkaan ole kertonut tutustumispäivistä, saatika varannut niihin paikkoja oppilaiden kyselyistä huolimatta. Hän on vähän hajamielinen. Tämän vuoksi Niko joutuu itse selvittää toisilla luokilla olevilta ystäviltään tutustumisaikoja. Nikon ystävillä on eri opinto-ohjaaja. Hän kuulemma järjestää lukiotutustumiset ja infotilaisuudet kaikille oppilailleen.”*  
(KA2)

### **6.3 Kannatteleva orientaatio oppilaiden tarinoissa**

Ohjauksessa kannattelevalle orientaatiolle keskeistä ovat kuuntelemisen ja läsnäolon taidot (Vehviläinen 2014, 122). Tutkimuksen vastauksissa kannattelevassa ohjauksessa korostui opinto-ohjaajan lähestyttävyyden näkökulma, jota kuvattiin 20 tarinassa opinto-ohjaajan persoonan ja oppilaan ja

opinto-ohjaajan suhteen kautta. Kokemukset opinto-ohjaajasta persoonana ja oppilaan ja opinto-ohjaajan suhteesta vaikuttivat keskeisesti siihen, koettiin ohjaaja kannattelevana, kuuntelevana ja lähestyttävänä. Noin puolissa (n=10/23) tyytymättömyyttä kuvaavista tarinoista kuvattiin opinto-ohjaajan lähestyttävyyteen liittyviä haasteita ja noin puolissa (n=10/22) tyytyväisyyttä kuvaavista tarinoista hyviä puolia.

Vastauksissa opinto-ohjaajan mukavaa persoonaa kuvattiin yhtenä syynä tyytyväisyyteen opinto-ohjauksessa (n=7/22). Hyvän opinto-ohjaajan persoonaa kuvattiin adjektiivein ystävällinen, mukava ja kannustava sekä kärsivällinen ja ammattitaitoinen. Toisaalta tarinoissa huonoa opinto-ohjaajaa kuvattiin (n=7/23) negatiivisena, inhottavana, vanhanaikaisena tai etäisenä ja yksittäisissä teksteissä kuvattiin myös sitä, miten tämä ei tullut teinien kanssa toimeen tai ymmärrä, mitä teini-ikäiseltä voi odottaa. Huono opinto-ohjaaja vaikutti siltä, että tätä ei kiinnosta oppilaiden opinnot ja yksittäisessä tekstissä kuvattiin myös toimintaa, jossa opinto-ohjaaja ei puutu kiusaamiseen tai puolusta oppilasta. Ongelmanratkaisuorientaatio -luvussa kuvattu kokemus siitä, että oppilaan ja opinto-ohjaajan ajatukset ovat ristiriidassa, ja että opinto-ohjaaja ei kunnioita oppilaan ajatuksia, on vahvasti yhteydessä kokemukseen opinto-ohjaajan epämiellyttävästä persoonasta, sillä negatiiviset kuvaukset opinto-ohjaajan lähestyttävyydestä seurasivat tarinoissa usein kuvausta ajatusten ristiriidasta.

*"Opo on ollut negatiivinen ja halunnut, että hän menee huonoon kouluun, koska mikään muu ei hyväksy häntä. Niko on valmis tekemään kaiken mikä on mahdollista, joten opon negatiivisuus ei ole osa sitä. Niko on päättänyt olla menemättä opolle."* (KC50)

Kannattelevaan orientaatioon liittyy ohjattavan tunnetilan hyväksyvä vastaanotto (Vehviläinen 2014, 125-128). Oppilaiden tarinoissa kuvataan opinto-ohjaajan keskustelujen rauhoittavaa vaikutusta, sillä tarinoissa kuvataan ahdistuksen, jännityksen, paniikin ja hädän hälvenemistä opinto-ohjauskeskustelujen seurauksena (n=5/22). Kannattelevan opinto-ohjaajan ominaisuuksiin voidaan liittää myös konkreettinen läsnäolo ja helposti tavoitettavissa oleminen, joka nousi muutaman kerran sekä tyytymättömyyttä (n=2/23) että tyytyväisyyttä (n=3/22) kuvaavaksi tekijäksi.

#### 6.4 Oppilaan aktiivisuus ja taidot – näkökulmana itseohjautuvuus

Vaikka orientaatioiden vahva esiintyminen aineistossa saattaa luoda vaikutelman siitä, että tarinoissa oppilaanohjauksen onnistuminen tai epäonnistuminen riippuu vain ohjaajan toiminnasta, on aineistossa paljon kuvausta myös oppilaan oman aktiivisuuden ja taitojen merkityksestä. Oppilaan toimintaa on mielenkiintoista tarkastella itseohjautuvuuden näkökulmasta ja tutkia, miten itseohjautuvuusvalmiudet ilmenevät tarinoissa oppilaanohjauksesta. Olen esittänyt sivulla 23 itseohjautuvuusvalmiuksista taulukon 1., jossa merkittävimmiksi nousevat Koron (1993) ja Mäkisen (1998) esittämät jaottelut. Näistä itseohjautuvuusvalmiuksista suurin osa esiintyi oppilaiden tarinoissa, ja tässä tutkimuksessa valmiuksien sisällöt määrittelin hieman edellä mainittuja tutkijoita tiiviimmin edistääkseni niiden selkeyttä, yhteensopivuutta ja löytymistä tästä aineistosta ja näin edistääkseni päätelmieni luotettavuutta.

Merkitykselliseksi tämän tutkimuksen oppilaiden tarinoissa nousi siis *avoimuus uusille kokemuksille* eli kyky uteliaisuuteen, avoimuuteen ja epävarmuuden sietoon, *suunnitelmallisuus* eli tavoitteiden asettaminen ja tulevaisuuteen suuntautuminen, *sisäinen motivaatio* eli sitoutuminen opiskeluun ulkoisista palkkiosta riippumatta, *oppimishalukkuus* eli halu oppia, *sisäinen arviointi* eli oman oppimisen ja toiminnan arviointi, *aloitteellisuus* ja *itsenäisyys* eli kyky kyseenalaistaa ja toimia itsenäisesti ja oma-aloitteisesti, *vastuullisuus* eli vastuun ottaminen oman oppimisen ulkoisesta ohjaamisesta, *itsensä hyväksyminen oppijana* eli omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen ja luottamus itseen sekä *oppimisympäristön hyödyntäminen* eli kyky hakea neuvoa. Oppilaiden tarinoissa kuvattiin hyvin vähän joustavuutta niin, että sitä olisi voinut erotella avoimuudesta uusille kokemuksille, ja myös yhteistyökyvyn arvioiminen tarinoista oli haastavaa, sillä tarinoissa ei juurikaan kuvata yhteistoimintaa oppilaiden kesken, vaan keskitytään opinto-ohjaajan ja oppilaan toiminnan kuvaamiseen. Näiden toimijoiden suhteessa ei useinkaan kuvata tai arvioida oppilaan yhteistyökykyisyyttä, vaan se on ikään kuin oletus, jonka toteutumisessa merkityksellisemmäksi nousee opinto-ohjaajan lähestyttävyyys ja oppilaan kyky pyytää apua, jota kuvaan tässä tutkimuksessa kykynä hyödyntää oppimisympäristöä (vrt. Mäkinen 1998, 100). Tässä ja seuraavassa luvussa

vastaan tutkimuskysymykseen 2a. *Miten oppilaiden kuvaukset oppilaanohjauksesta ovat yhteydessä itseohjautuvuuteen?*

#### 6.4.1 Itsetuntemus ja valintojen tekeminen

Tutkimustulokset -luvun alussa on kuvattu, että tässä aineistossa ohjaajan tutkiva orientaatio ei noussut esiin vastaajien tarinoissa. Tutkivan orientaation tehtävänä on tarkastella ohjattavan kokemuksia, työskentelyä, uskomuksia, rooleja ja odotuksia eri näkökulmista joko yksilö- tai ryhmäohjauksessa (Vehviläinen 2014, 139-140). Tällainen työskentely auttaa erityisesti itsetuntemuksen lisäämisessä, mikä on yksi oppilaanohjauksen keskeisiä tavoitteita (Opetushallitus 2014b, 443), mutta tässä aineistossa mainintoja itsetuntemuksen tarkoituksellisesta tutkimisesta tai sen ymmärtämisestä on vähän. Vain yhdessä tarinassa kuvattiin, että oppilas on saanut apua vahvuksiensa löytämiseen ja yhdessä tarinassa kuvattiin itsetuntemusta ja työllistymismahdollisuuksia kartoittavia tehtäviä. Itsetuntemuksen harjoittaminen johti näissä kahdessa tarinassa siihen, että oppilas sai selvitettyä mihin haluaisi jatko-opiskelemaan sekä luotti omiin opiskelutaitoihinsa ja päätöksiinsä eli *hyväksyi itsensä oppijana*.

*”Jo seitsemänneltä luokalta asti Niko on saanut apua omien vahvuksiensa löytämiseen. Niko huomasi olevansa hyvä koulussa vaikka luuli hänen todistuksensa olevan huono. Hän myös löysi suurena vahvuutenaan luovan ajattelun.” (MB133)*

*”Seitsemännellä luokalla Nikon opo pyysi oppilaita kirjaamaan toiveammattinsa ylös. Myös ammatti, johon voisi vähiten kuvitella itsensä oli kirjoitettava. Jokainen halukas pääsi kertomaan omat toiveensa ja inhokkinsa. Eräs Ella kertoi haluavansa olla tarjoilija, joka kuulosti Nikon korvaan erittäin hyvältä. Myös monia muita hyvältä vaikuttavia ammatteja tuli julki. Kahdeksannen luokan keväällä piti jo alkaa pohtimaan tulevaa yhteishakua. Opon tunneilla esiteltiin lähipiirin lukioita, mutta mikään ei tuntunut iskevän Nikoon. Siinä vaiheessa hänelle alkoi selviämään, että ammattikoulu oli hänen paikkansa.” (MA1)*

Vastaavasti kuvausta itsetuntemuksen puutteesta esiintyi tarinoissa vähän. Vain muutamassa tarinassa (n=2/23) kritisoi sitä, että ammatinvalintatehtävät eivät tuottaneet selventävää tietoa itselle sopivasta alasta ja vain kahdessa tarinassa tyytymättömyydestä oppilaanohjaukseen mainittiin suorasti, että Niko ei tiedä kiinnostuksenkohteitaan. Tällaisen puutteen huomaaminen kuvaa itseohjautuvan oppijan kykyä *sisäiseen arviointiin*, mutta toisaalta näissä tarinoissa ei kuvata

oppilaan omia *aloitteellisuutta* ja *itsenäisyyttä* näiden tai muiden asioiden selvittämiseksi tai esimerkiksi lisäohjauksen pyytämistä, jolloin ei osoiteta *kykyä oppimisympäristön hyödyntämiseen*.

*"Tehtävät aineen valintaan ovat olleet hankalia, koska Niko ei ole varma kiinnostuksistaan. Yksilöohjauksessa hänelle ei ehdotettu paikkoja, vaan hänen piti keksiä ne itse."* (KB63)

Kuitenkin aineistossa on laajalti epäsuoria viittauksia itsetuntemuksen puutteeseen, sillä yli neljäsosassa (n=13/45) tutkimuksen vastauksista Niko ei tiedä, mihin hakisi jatko-opiskelemaan. Suhtautuminen tulevaisuuteen liittyy keskeisesti itseohjautuvuuteen ja *suunnitelmallisuuden* itseohjautuvuusvalmiuteen, joka ilmenee näissä tarinoissa pääasiallisesti heikkona, sillä oppilas ei ole kyennyt suuntautua tarpeeksi ajoissa ja suunnitelmallisesti tulevaisuuteensa, vaan tulevaisuuden suunnittelu tulee oppilaille ikään kuin yllätyksenä.

*"yhdeksännellä luokalla Nikon yhtäkkiä pitäisi tietää tulevaisuuden ammateista ja opintopaikoista."* (KA29)

Jatko-koulutuspaikan valinnan selkiytymättömyyttä esiintyi niin tyytyväisyyttä (n=5/22) kuvaavissa, kuin tyytymättömyyttä (n=8/23) kuvaavissa tarinoissa. Tyytyväisyyttä kuvaavissa tarinoissa selkiytymättömyys kuvasi aina Nikon lähtötilannetta jatkokoulutusvalintojen suhteen, ja jatko-opintovalintaongelmat ratkesivat ja helpottuivat opinto-ohjaajan tarjoaman tiedon ja neuvojen myötä. Näille tyytyväisyyttä kuvaaville tarinoille on yhteistä se, että tarinoissa oppilaan itseohjautuvuusvalmiuksia kuvataan heikoiksi (n=4/5). Tarinoiden oppilaat eivät osoita *itsenäisyyttä ja aloitteellisuutta*, sillä he eivät kuvaa toimivansa itsenäisesti ja he tarvitsevat vahvaa ohjausta erilaisissa päätöksentekotilanteissa (Ks. Mäkinen 1998, 82-83).

*"Opon ansiosta Niko sai myös aikaiseksi hakea kesätöihin. Yhdeksännen luokan alkuvuodesta Nikolla ei ollut mitään ideaa minne hän voisi hakea jatko opinnoille, mutta opon kerrottua Nikolle kaikista eri mahdollisuuksista, sekin asia selvisi."* (MC82)

Ongelmanratkaisuo-rientaatio -luvussa kuvasin kahta myönteistä tarinaa, joissa opinto-ohjaaja tukee oppilasta myös persoonallisessa kasvussa. Juuri näissä tarinoissa oppilaat eivät tienneet, mihin hakeutuisivat jatko-opiskelemaan. He

osoittivat myös kyvyttömyyttä *hyödyntää oppimisympäristöään* tai *ottaa vastuuta* omasta oppimisestaan, sillä he eivät muuttaneet toimintaansa tai hakeneet apua, kunnes opinto-ohjaaja tai äiti puuttui tilanteeseen. Lisäksi tarinoissa kuvattiin jopa useaan otteeseen eri asioista noussutta paniikkia, mikä osoittaa heikkoa epävarmuuden sietokykyä. Itseohjautuva oppija taas on *avoin uusille kokemuksille*, eli kykenee epävarmuuden ja ongelmien sietoon (Mäkinen 1998, 91; Koro 1993, 36).

Myös niissä tyytymättömyyttä kuvaavissa tarinoissa, joissa kuvattiin selkiytymättömyyttä jatkokoulutuspaikan valinnassa, oppilas osoitti *kyvyttömyyttä hyödyntää oppimisympäristöä* eli pyytää lisäneuvoja ja *itsenäisesti ja aloitteellisesti* toimiminen tuotti haasteita, sillä tarinoiden oppilaat saattoivat hakea opiskelemaan sinne, minne kaveritkin.

*"Pian olisi yhteishaku, eikä Nikolla ollut aavistustakaan, mihin hän menisi. Nikoa ei erityisesti kiinnostanut mikään, tai ehkä hän ei vain tajunnut, mikä häntä kiinnostaisi. Lopulta Niko päätyi hakemaan samoihin paikkoihin kuin kaverinsa, vaikkei oikeasti olisi halunnut. Opo ei kysellyt mitään, vaan antoi vain hakuohjeet ja katsoi, että kaikki tekivät haun."* (KB207)

Aineistosta löytyy viittauksia myös siihen (n=10/45), että oppilaalla ei ole epävarma olo jatko-opintovalintojen suhteen, vaan oppilas tietää mihin haluaa jatko-opiskelemaan. Jälleen näistä tarinoista osa (n=5/22) kuvaa tyytyväisyyttä ja osa (n=5/23) tyytymättömyyttä opinto-ohjaukseen. Tyytyväisyyttä kuvaavissa tarinoissa oppilaalle selkiytyy oppilaanohjauksen tuntien aikana ja lomassa, mitä hän haluaa opiskella. Pohtiessaan omaa tulevaisuutta tarinoiden oppilaat osoittavat siis *sisäistä arviointikykyä, aloitteellisuutta ja itsenäisyyttä* ja useimmiten *vastuullisuutta* ja *suunnitelmallisuutta* omien opintojen ja opiskelupaikan valinnan suhteen.

*"Hän keskittyy tunneilla, mikä tarkoittaa, että hän tietää peruskoulun jälkeisistä opiskelu mahdollisuuksista jo ennen kuin on aika alkaa miettiä niitä. Näin ollen Nikolle ei kerry ysluokalla kauheaa stressiä siitä, että mihin hän nyt hakisikaan vaan hänellä on jo suuntaa antava idea mielessä."* (MB120)

Tyytymättömyyttä kuvaavissa tarinoissa oppilas taas tietää mihin haluaisi, mutta oppilaan ja opinto-ohjaajan ajatukset oppilaan päätöksestä eivät kohtaa (n=3/5) tai oppilaan keskiarvo ei riitä haluamaansa paikkaan (n=2/5). Ensin mainitut

tarinat osoittavat edelleen vahvaa *suunnitelmallisuutta* ja oppilaan hakeutuvat juuri sinne, mihin itse haluavat, ristiriidoista huolimatta. Jälkimmäisissä tapauksissa oppilaat eivät kuitenkaan osaa *hakea apua* ongelmaansa tai *ottaa vastuuta* omasta koulunkäynnistään, mutta kykenevät toimintansa *sisäiseen arviointiin*.

*"Niko piti paljon piirtämisestä, mutta ei keskittynyt kouluun. Sen takia Nikon numerot olivat alhaisia. Opo ei muistuttanut Nikoa numeroiden tärkeydestä hakiessa jatko-opintoihin ja sen takia ei myöskään yrittänyt parantaa arvosanojensa numeroita. Niko ei päässyt minne hän halusi, koska hänellä oli liian pieni keskiarvo."* (KB91)

Oppilaan oman toiminnan ja taitojen haasteet olivat niitä harvoja osa-alueita, joissa oppilaiden tarinoissa näkyi koulukohtaisia eroja. Se, että Niko ei tiennyt, mihin haluaisi jatko-opiskelemaan, nousi harvimmin esiin koulun A aineistossa. Tämä saattaa liittyä siihen, että koulun A aineistossa esiintyi eniten viittauksia järjestyshäiriöihin. Järjestyshäiriöt koettiin mahdollisesti suuremmaksi ongelmaksi, sillä ne johtivat oppimisen ja keskittymisen haasteisiin, joista suurin osa taas esiintyi koulun A aineistossa. Näitä oppimiseen liittyviä huomioita oppilaiden tarinoissa kuvaan seuraavaksi.

#### 6.4.2 Oppiminen, tunnollisuus ja koulumenestys

Oppilaiden aktiivisuuden ja taitojen näkökulmaa tarinoissa kuvaa niissä esiintyvä oppimisen arviointi. Oppimista kuvataan kuitenkin suurimmaksi osaksi yleisesti oppimisympäristön tasolla, jolloin oppimisen esteet ja mahdollisuudet nähdään ympäristössä. Tarinoissa tyytymättömyydestä oppilaanohjaukseen yksi isoimmista esteistä oppimiselle on mielekkyyden puute. Mikäli saatu informaatio ja tehtävät eivät tunnu mielekkäältä ja hyödylliseltä, ei oppimista ja keskittymistä tarinoiden mukaan tapahdu. Aiemmin kuvattu huono opetus ja tylsät ja turhat tunnit johtavat siihen, että oppilaiden tarinoissa ei oppimista kuvata tapahtuneeksi. Oppimattomuutta kuvattiin usein niin, että tunneilla *"ei tehty mitään"* tai oppilaat tekivät *"mitä lystäsivät"* (n=6/23) tai niin, että oppilaanohjauksessa opitut tiedot ja taidot eivät olleet hyödyllisiä (n=3/26). Vastaavasti hyvä ja selkeä opetus johti myönteisissä tarinoissa oppimiseen (n=3/22). Tämän lisäksi muutamassa tarinassa kuvataan opittuja taitoja



yhteistyöhön ja itseluottamukseen liittyen (n=2/22), ja esiin nousivat myös TET-paikoilla opitut taidot (n=3/22).

*”Niko muistelee tyytyväisenä omon tunteja, ja niitä tärkeitä taitoja mitä hän on tunneilta oppinut. Hän on oppinut asioita jotka tulevat hänelle hyödyksi työelämässä, kuten yhteistyötaitoja.” (MC82)*

Oppilaat kiinnittivät tarinoissaan siis huomiota siihen, tuottiko oppimisympäristö koulutuksen tavoitetta eli oppimista vai ei. Joissain tarinoissa oppimisen esteitä kuvataan myös yksilön kannalta. Näissä tapauksissa oppilas ei keskity omasta tahdostaan (n=3/23) tai oppilas ei kykene keskittymään, vaikka haluaisi (n=2/23).

*”Niko on ollut omon-tunneilla väärillä nettisivuilla eikä ole seurannut opetusta. Tämän takia Niko ei ole kuullut tarvittavia tietoja/asioita.” (KC73)*

*”Niko ei ole tyytyväinen opinto-ohjauksen tunteihin. Hänen on nimittäin vaikea keskittyä opetukseen, sillä hänen luokkansa on levoton ja kovaääninen. Niko päätti hakea yksilöohjausta, mutta sekään ei tuottanut aluksi toivottua tulosta.” (KA124)*

Oman keskittymisen arviointi kuvaa kykyä sisäiseen arviointiin ja vastuullisuuteen tai sen puutteeseen, mikäli oppilas päättää olla keskittymättä. Halu keskittyä taas liittyy oppimishalukkuuteen ja sisäiseen motivaatioon, erityisesti kun tarinoiden oppilaat osoittavat monin tavoin olevansa sitoutuneita oppimaan. Toisaalta muutamissa tarinoissa kuvataan myös oppilaan tunnollisuutta (n=4/45) ja itseensä uskomista (n=2/45) eli itseohjautuvuuteen liittyen vastuullisuutta ja itsensä hyväksymistä oppijana, sekä tietenkin oppilaan hyvää tai huonoa koulumenestystä ja sen vaikutusta jatko-opintopaikkoihin pääsemiseen (n=14/45). Peruskoulun päättöluokkalaisten koulumenestys, myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin sekä itseohjautuvuus ennustavat Niemen (2016, 102) tutkimustulosten mukaan hyvää urapohdintaa ja päätöksentekovarmuutta. Näitä yhteyksiä osoittaa myös Tuijulan (2011, 86-93) lukioikäisten tutkimus, jossa hyvät itsesäätelytaidot olivat yhteydessä koulun opintomenestykseen sekä jatko-opinnoista perillä oloon. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset, sillä tarinoissa, joissa kuvataan oppilaan hyvää keskiarvoa tai oppilaan tunnollisuutta ja vankkaa uskoa itseensä (n=10/45), ei kuvata lainkaan sitä, että oppilas ei tiedä mihin haluaa jatko-opiskelemaan.

Toisaalta maininnat huonosta koulumenestyksestä eivät tarkoita sitä, että oppilas ei tietäisi, mihin haluaisi jatko-opiskelemaan. Tyytymättömyyttä kuvaavissa tarinoissa oppilaan huono koulumenestys yhdistetään siihen, että oppilas ei pääse haluamaansa kohteeseen (n=3/23), ja tyytyväisyyttä kuvaavissa tarinoissa hyvä koulumenestys taas johtaa hyviin jatko-opintomahdollisuuksiin (n=5/22). Näyttää pikemminkin siltä, että koulumenestyksen pohtiminen suhteessa opintomahdollisuuksiin liittyy myös jatko-opinnoista perillä oloon, sillä tarinoissa, joissa oppilas tietää mihin haluaa (n=10/45), kuvataan usein myös koulumenestyksen merkitystä jatko-opintoihin pääsemiselle (n=7/10). Näissä tarinoissa esiintyy myös paljon viittauksia itseohjautuvuusvalmiuksiin (n=6/7), kuten *kykyyn hyödyntää oppimisympäristöä* eli pyytää apua, toimia *suunnitelmallisesti* eli asettaa tavoitteita sekä toimia *itsenäisesti* ja *aloitteellisesti* omia valintoja tehden.

*"Niko tuli tapansa mukaan kysymään neuvoa hänen opolta minne hänen kannattaisi hakea ja mikä olisi hänelle sopiva tulevaisuuden ala. Opo vastasi hänelle että hänellä on riittävän hyvä keskiarvo päästäkseen sekä ammattikouluun että lukioon. Nikolla ei ollut selvää toivealaa ja hän oli aina unelmoinut ylioppilaslakista ja korkeakoulutuksesta. Niinpä Niko valitsi lukion. Hän suoritti yhteishaun ja oli tyytyväinen itseensä." (MB255)*

*"Keskiarvo oli iha ok. Kaikki oli, oikeastaa. Vaa ei sen mielest. Se ei hyväksynyt mun hakui, sanoen että haappa poika jonneki jonne ehkä pääseeki. Onneks homma sitte kävi reksin kautta. Se ymmärs enemmän. Ei kuulemma oltu annettu potkuja vielä, ku ei ollu ketään muutakaan. Sain ne paikat, jonne halusin, jonne ehkä pääsisinki." (KB143)*

Oppilaat näkevät kaiken kaikkiaan oman toimijuutensa nivoutuvan kiinteästi yhteistyöhön opinto-ohjaajan kanssa. Tarinoissa, joissa nähdään oman aktiivisuuden ja toiminnan rooli merkityksellisenä ja esimerkiksi tiedetään, mihin halutaan jatko-opiskelemaan, kaivataan keskusteluapua ja informaatiota opinto-ohjaajilta, kuten yllä olevissa esimerkeissä MB255 ja KB143. Taas tarinoissa, joissa ei esiinny kovinkaan paljon omaan aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen viittaavia tekijöitä, toivotaan opinto-ohjaajalta oppilaanohjausprosessin vahvaa ohjaamista.

*"Opo ei ole osannut kertoa tarpeeksi ammateista sekä erilaisista ammattivaihtoehtoista Nikolle. Jatko-opinto paikkoja ei ole käytä läpi ja tällöin hän ei saa tarpeeksi tietoa vaihtoehtoista. Kesätyöpaikoista ei ole kerrottu varmaan muuta kuin että sellainen pitää*

*hakea. Yksilöohjauksessa opo ei ole kuunnellut Nikon toiveita ja tällöin jotkut paikat mihin Niko olisi voinut hakea jää saamatta. ” (KC71)*

*”Niko sai neuvoja opolta mihin hänen kannattaisi mennä. 9lk Niko sai opon kautta tetin. Tetin jälkeen Niko sai töitä ja elämää.” (MC30)*

## **6.5 Itseohjautuvuusryhmät itseohjautuvuuden merkityksen kuvaajina**

Edellisessä luvussa kuvasin, millaisina ulottuvuuksina ja missä yhteyksissä itseohjautuvuus näkyy tarinoissa oppilaanohjauksesta. Tässä luvussa keskiössä on se, miten paljon oppilaiden tarinoissa kuvataan itseohjautuvuusvalmiuksia. Tällöin voidaan tarkastella sitä, miten merkityksellisenä oppilaat näkevät itseohjautuvuuden ja oman roolinsa oppilaanohjauksessa. Tässä tutkimuksessa hyödynnän itseohjautuvuuden tarkastelussa sekä edellisessä luvussa kuvattuja itseohjautuvuusvalmiuksia, että Tuijulan (2011, 94-123) lukiolaisten itsesäätelyn tutkimuksessa noussutta ajatusta itsesäätelyryhmistä.

Tuijula (2011, 94-123) muodosti tutkimuksessaan vastaajina olleista lukiolaisista itsesäätelyryhmiä sen mukaan, miten vahvoja tai heikkoja itsesäätelijöitä nämä olivat. Tuijulan (2011, 94-123) tutkimuksessa nousi esiin useampia ulottuvuuksia heikosta säätelystä. Tutkimuksessa esiintyi 1) heikkoja, ulkoisesta säätelystä riippuvaisia ja omia heikkouksiaan tunnistavia oppijoita sekä 2) täysin säätelemättömiä oppijoita, jotka eivät tunnistaneet omaa säätelyään tai sen merkityksiä (Mt., 94-123). Tämän lisäksi Tuijula (2011, 103) löysi heikkojen ja vahvojen itsesäätelijöiden välistä ryhmän oppijoita, jotka säätelivät itse melko paljon opintojaan, mutta tarvitsivat silti melko paljon ulkoista ohjausta ja motivointia. Samanlaisia ilmiöitä nousi esiin tämän tutkimuksen aineistossa, joten päädyin tarkastelemaan itseohjautuvuuden esiintymistä Tuijulan itsesäätelyryhmien ajatuksen pohjalta.

Itsesäätely ja itseohjautuvuus ovat samasta ilmiöstä käytettäviä käsitteitä (Tuijula 2011, 41), ja käsitteiden taustaviitekehyksen erot eivät vaikuttaneet ryhmäjakojen sopivuuteen tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen itseohjautuvuus -käsitteen kuvailussa painottuvan Mäkisen (1998) itseohjautuvuusryhmät taas eivät soveltuneet tähän tutkimukseen, sillä hänen aineistonsa painottui koko

koulunkäynnin aihealueeseen, jolloin esimerkiksi ystävyssuhteilla ja oppimisympäristön hyödyntämisellä on analyysin kannalta laajemmat alueet ja hyvin erilaiset merkitykset.

Seuraavaksi kuvaan oppilaiden aineistoa itseohjautuvuusryhmissä, joiden avulla pääsen käsiksi siihen, miten suuressa roolissa itseohjautuvuus nähdään oppilaanohjauksessa. Tutkimuksessaan Tuijula (2011, 94-123) nimesi ryhmät vahvimista itsesäätelijöistä heikoimpiin erittäin kuvaavasti: menestyvät navigoijat, tavalliset tasapainoilijat, säätelemättömät kulkeutajat ja ylikuormittuneet avuntarvitsijat. Tämän tutkimuksen aineiston, viitekehyksen ja tutkimuskysymysten ollessa erilaiset nimesin edellä kuvatun pohjalta tämän tutkimuksen aineistoa kuvaaviksi itseohjautuvuusryhmiksi 1) menestyvät itseohjautajat, 2) tasapainoilijat, 3) kulkeutajat ja 4) avuntarvitsijat. Tässä tutkimuksessa näitä ryhmiä erottaa se, miten paljon tarinoissa esiintyy opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiuksia sekä se, miten eri ohjauksen orientaatiot näkyvät näissä ryhmissä.

Tuijulan (2011, 99-102) tutkimuksessa vahvin, mutta kooltaan pienin itsesääteliryhmä eli menestyvät navigoijat kuvasivat lukioon menoa omana valintanaan, panivat merkille omia ja muiden vahvuuksia ja heikkouksia sekä kuvasivat ulkoisen ohjauksen tarvetta ja kritiikkiä spesifimmin ja harvemmin kuin heikommat itsesäätelijät. Tässäkin tutkimuksessa menestyvien itseohjautujien (n=8/45) ryhmä oli pienin ja ryhmän tarinoissa esiintyi eniten itseohjautuvuusvalmiuksia, sillä niissä kuvattiin vähintään viittä itseohjautuvuusvalmiutta. Menestyvien itseohjautujien tarinoista puolet kuvasi tyytymättömyyttä ja puolet tyytyväisyyttä oppilaanohjaukseen ja tarinoiden keskipituus oli 143 sanaa. Menestyvä itseohjautuja *hyväksyi itsensä oppijana, pyysi apua* tarvittaessa, toimi *vastuullisesti, itsenäisesti ja aloitteellisesti* sekä kykeni *sisäiseen arviointiin ja suunnitelmallisuuteen*. Hän osoitti usein myös *oppimishalukkuutta* (n=6/8) ja *sisäistä motivoituneisuutta* (n=5/8) eli oli sitoutunut ja sinnikäs ulkoisista palkkioista huolimatta.

Näissä tarinoissa oppilas kysyi opinto-ohjaajalta neuvoa tarvittaessa, näki omaksi velvollisuudekseen selvittää omaan tulevaisuuteensa liittyviä asioita, tunnisti

opinto-ohjaajan ammattitehtäviin kuuluvia puolia ja esitti niitä kohtaan kehuja tai kritiikkiä. Hän näki omalla toiminnallaan suuren merkityksen ja tiesi itse tekevänsä lopulta omat valintansa ja olevansa vastuussa niistä. Suurimmassa osassa näistä tarinoista (n=6/8) ilmaistiin myös, että oppilas tiesi, mihin hän haluaa jatko-opiskelemaan.

*“Nikoa kiinnostaa kovasti Tampereen klassillinen lukio. Hänen oponsa ei kuitenkaan ole kertonut tutustumispäivistä, saatika varannut niihin paikkoja oppilaiden kyselyistä huolimatta. Hän on vähän hajamielinen. Tämän vuoksi Niko joutuu itse selvittää toisilla luokilla olevilta ystäviltään tutustumisaikoja. Nikon ystävillä on eri opinto-ohjaaja. Hän kuulemma järjestää lukiotutustumiset ja infotilaisuudet kaikille oppilailleen ja pitää jopa useamman yksilökeskustelun oppilailleen, Nikolla oli vain yksi ja siinäkin opettaja oli yhtä tietämätön asioista, kuin hänkin. Tämä kuulostaa Nikon mielestä erikoiselta. Hän on vähän kateellinen, koska yhteishaku on suuri askel elämässä ja kun itse joutuu ottamaan vastuun näin suuresta asiasta, voi tulla virheitä ja katua päätöstään myöhemmin.” (KA268)*

Tasapainoilijoita oli tämän tutkimuksen aineistossa suurin joukko (n=18/45) ja tasapainoilijoidenkin tarinoista puolet kuvasi tyytymättömyyttä ja puolet tyytyväisyyttä oppilaanohjaukseen. Tarinoiden keskipituus oli 113 sanaa ja niissä esiintyi vähintään kolme itseohjautuvuusvalmiutta. Myös Tuijulan (2011, 103) tutkimuksessa tasapainoilijoita oli eniten ja tasapainoilijat säätelivät itse melko paljon opintojaan, mutta tarvitsivat silti melko paljon ulkoista säätelyä ja motivointia. Tässä tutkimuksessa tasapainoilija oli *oppimishalukas, pyysi apua* tarvittaessa ja kykeni *arvioimaan omaa oppimistaan* sekä useimmiten *asetti itselleen tavoitteita* (n=11/18) ja *hyväksyi itsensä oppijana* (n=9/18) eli luotti omiin taitoihinsa. Tasapainoilija näki sekä oman roolinsa että opinto-ohjaajan roolin merkityksellisenä. Hän ei kuitenkaan useimmiten kyennyt toimimaan itsenäisesti ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Hän tiesi, mihin tarvitsi neuvoa, eli kykeni tunnistamaan avuntarpeensa tai luomaan tavoitteita, mutta hän turvautui ensisijaisesti ulkoiseen apuun. Hän ei keksinyt tai ei jaksanut nähdä vaivaa keksiäkseen, miten voisi auttaa itseään tai päästä tavoitteisiinsa. Hän ei aina uskaltanut hakea tarpeeksi neuvoa tai ei tiennyt, mitä tehdä saamillaan neuvoilla ja toivoi saavansa vielä vahvempaa ohjausta.

*”Opon tunneilla oli totaalinen kaaos eikä opettaja tehnyt asialle mitään. Optunneista ei siis saanut mitään irti, kun mihinkään ei pystynyt keskittymään. Yhteishaun yhteydessä opo ei ollut jakanut kuin listan kaikista mahdollisista lukioista lähi alueella ja sanoi oppilaiden olevan itse vastuussa tiedonhankinnassa. Yksilöohjauksessa opo vain totesi ympäröivästä mihin*

*lukioihin keskiarvo riittäisi ja sanoi että päätös oli yksi Nikon auttamatta päätöksessä yhtään. Niko sai rajattua vaihtoehtonsa kolmeen lukioon mutta järjestys oli hänellä vielä mietinnässä. Toisessa opotapaamisessa hän esitteli vaihtoehtonsa ja opo sanoi: ”no se on sinun päätöksesi, joten minä en voi sinua auttaa päätöksesi tekemisessä.” (KA117)*

*”Niko on ollut opon-tunneilla väärillä nettisivuilla eikä ole seurannut opetusta. Tämän takia Niko ei ole kuullut tarvittavia tietoja/asioita. Nikolla oli toiveena saada kattavasti ja kiinnostavaa tietoa ja jos sellaista tuli Niko ei ollut hereillä. Ongelma tällöin oli että Niko ei ole saanut tarpeeksi henkilökohtaista neuvontaa vaan kaikki tieto on tullut ”pakkopullana” kaikille. TET jaksolle Niko ei päässyt mieleiseen paikkaan vaan tästä tuli huono kokemus mutta ainakin kokemus. Opo oli Nikolle hieman kaukainen. ” (KC73)*

Tasapainoilija tunnisti oppimisympäristössään selkeitä hyötyjä tai ongelmia, mutta ei osannut tarvittaessa vaikuttaa niihin. Tasapainoilija oli pystyvä toimija, sillä hän tunnisti oman roolinsa merkityksen ja kykeni aina lopulta tekemään valintoja, mutta hän silti näki opinto-ohjaajan roolin niin merkittävänä, että koki tarvitsevana tätä kyetäkseen luottamaan omaan toimijuuteensa. Tasapainoilijoiden tarinoissa oppilaan rooli ja usko itseensä ei painottunut siis aivan yhtä vahvasti, kuin menestyvien itseohjautuvien tarinoissa. Tasapainoilijoiden tarinoista muutamissa (n=4/18) kuvattiin myös, että oppilas ei tiennyt mihin hakea jatko-opiskelemaan. Tarinoissa oppilas ei ensin tiedä, mihin haluaisi opiskeluaan jatkamaan, mutta on kuitenkin kykenevä opinto-ohjaajan läsnä ollessa itse keksimään ja päättämään, missä tahtoisi opiskella.

Tuijulan (2011, 105) tutkimuksessa yli kolmasosa vastanneista lukiolaisista ei kuvannut hyödyntävänsä minkäänlaista säätelyä, ulkopuolisista tai itsestään lähtevää. He olivat kulkeutuneet lukioon, heitä leimasi motivaation puute, eivätkä he osanneet suunnitella opintojaan tai pyytää ulkopuolista ohjausta (Mt., 106). Tässäkin tutkimuksessa kulkeutujien (n=10/45) tarinoissa nimensä mukaisesti kulkeuduttiin, sillä niissä ei juurikaan kuvattu oppilaan oman roolin ja toiminaan merkitystä. Kulkeutujien tarinoista jälleen puolet kuvasi tyytymättömyyttä ja puolet tyytyväisyyttä oppilaanohjaukseen ja tarinat olivat lyhyitä niiden ollessa keskipituudeltaan 60 sanan mittaisia. Kulkeutujien tarinoissa esiintyikin vähiten itseohjautuvuusvalmiuksia, sillä miltei puolissa tarinoista (n=4/10) niitä ei kuvata lainkaan. Yleisimmin kuvatut itseohjautuvuusvalmiudet olivat *oppimishalukkuus* (n=4/10) ja *sisäinen arviointi* (n=2/10), jotka ilmenivät kuvauksissa siitä, mitä olisi halunnut oppia lisää ja yksittäisenä kuvauksena siitä, että paljon hyödyllistä tietoa

oli saatu. Oma vastuu oppimisen kuvauksista puuttui, kuten myös tarinoista kokonaisuudessaan jäi uupumaan ymmärrys oppilaan oman toiminnan merkityksestä. Tarinoissa oppilas ikään kuin kulkeutui oppilaanohjauksen läpi tunnistamatta oman toimijuutensa merkitystä, mikä näkyi yksittäisessä tapauksessa myös kuvauksena oppilaan ”kaltoin kohtelusta” ilman syytä.

*“Kun Niko kysyi onko autoalalle tutustumisia OPO ei suostunut auttamaan sillä hänellä oli kiire pullakahville. Kerran Niko tuli myöhässä tunnille koska on tuli hammaslääkäristä OPO jätti Nikon luokan ulkopuolelle puoleksi tunniksi eikä Niko saanut apua tehtäväänsä. Silloin kun tuli yhteishaku Niko heitettiin luokasta parkkiin sillä OPO selvästi vihasi Nikoa ja oli vihainen tälle.” (KA82)*

Tuijulan (2011, 105-108) tutkimuksessa kulkeutujat eivät tunnistanee avuntarvettaan, mutta tässä tutkimuksessa tutkimusaiheen myötä vastaajat väistämättä kuvasivat, miten oppimisympäristö ja sen toimijat ovat tai eivät ole tukeneet oppilasta. Tässä tutkimuksessa kulkeutujat kuvasivat hyvin yleisellä tasolla, missä asioissa oppilaanohjaus on ollut riittävää tai riittämätöntä, pääasiassa vain opinto-ohjaajan toiminnan kannalta. Kulkeutujien ryhmälle yhteistä oli, että he eivät osanneet tarvittaessa hakea apua tai kuvanneet hyödyntävänsä oppimisympäristöään. Tarinoissa saatettiin kuvata jatko-opintoihin pääsemistä, mutta siihenkään ei liitetty opiskelijan oman työn tai pohdinnan merkitystä, vaan kuvattiin hyvää ohjausta.

*“Niko sai apua opinto ohjaajalta ja varmasti pääsi haluamaansa jatko opinto paikalle. Opo oli auttavainen ja tiesi minne Niko halusi päästä. Tettin hakeminen oli helppoa ja sitä kautta pääsi kesä töihin.” (MC31)*

Kulkeutujien tarinoista miltei puolissa (n=4/10) kuvattiin sitä, että oppilas ei tiennyt, mihin jatkaa peruskoulun jälkeen. Syynä tähän kuvattiin poikkeukset sitä, että opinto-ohjaaja oli tai ei ollut auttanut tai valmistellut heitä tarpeeksi.

*“Seitsemännellä luokalla Nikon opontunneilla ei tehty mitään. Siellä ei tehty mitään. Kahdeksannella luokalla Nikon opontunneilla ei taaskaan tehty mitään. yhdeksännellä luokalla Nikon yhtäkkiä pitäisi tietää tulevaisuuden ammateista ja opintopaikoista.” (KA29)*

Avuntarvitsijoiden tarinoissa (n=9/45) taas nähtiin oman roolin merkitys erityisesti omien kykyjen näkökulmasta, mutta ei koettu, että itse kyettäisiin kuitenkaan vaikuttamaan oppilaanohjausprosessiin. Kuten Tuijulan (2011, 109) tutkimuksessa, tässäkin tutkimuksessa avuntarvitsijat tunnistivat ongelmiaan,

mutta tukeutuivat vahvasti ulkoiseen ohjaukseen. Tarinoissa korostui vahvasti opinto-ohjaajan rooli sekä tyytyväisyyden (n=4/9) että tyytymättömyyden (n=5/9) tuottajana ja tarinoiden keskipituus oli 92 sanaa. Avuntarvitsijoiden tarinoissa esiintyi yhdestä kolmeen itseohjautuvuusvalmiutta, joista yleisin oli *sisäinen arviointikyky* (n=6/9) avuntarvitsijoiden pohtiessa omaa oppimistaan ja toimintaansa ja erityisesti niiden kehittämistarpeita. Tarinoissa kuvattiin myös *oppimishalukkuutta* (n=5/9) oppilaiden ollessa kiinnostuneita tunneilla tehtävistä ja sisällöistä. Kuitenkin vastuuta omasta oppimisesta ja oppilaanohjaukseen liittyvistä valinnoista siirrettiin opinto-ohjaajalle ja apua ei itse osattu tarpeeksi paljoa pyytää.

*"Nikolle ei ole kerrottu kaikista ammattivalinnoista tarpeeksi. Niko ei myöskään ole kuullut tarpeeksi lukioden sisällöstä/siitä millaista siellä on. Myös ohjeistus yhteishakuun on ollut puutteellista. Tehtävät aineen valintaan ovat olleet hankalia, koska Niko ei ole varma kiinnostuksistaan. Yksilöohjauksessa hänelle ei ehdotettu paikkoja, vaan hänen piti keksiä ne itse. Myös numeroiden parantamiseen ei ole ollut kunnollista apua, eikä Nikon keskiarvo riitä opiskelupaikkaan, johon hän haluaisi." (KB63)*

*"Jatko-opinto paikkoja ei ole käytä läpi ja tällöin hän ei saa tarpeeksi tietoa vaihtoehtoista. Kesätyöpaikoista ei ole kerrottu varmaan muuta kuin että sellainen pitää hakea. Yksilöohjauksessa opo ei ole kuunnellut Nikon toiveita ja tällöin jotkut paikat mihin Niko olisi voinut hakea jää saamatta." (KC71)*

Ongelmanratkaisuorientaatio -luvussa kuvasin tarinoissa esiintyvän neuvomista, jossa ohjaajan kuvataan tai toivotaan toimivan oppilaan puolesta (n=10/45). Näistä puolet esiintyikin juuri avuntarvitsijoiden tarinoissa, kuten ylläolevan lainauksen KC71 lopussa. Avuntarvitsijoiden tarinoissa epävarmuus itsestä ja avuntarve ilmeni myös siinä, että yli puolet (n=5/9) avuntarvitsijoista kuvasivat tarinoissaan, että oppilas ei tiennyt mihin jatkaa opiskelemaan. Tarinoissa opinto-ohjaajan tarjoaman tuen avulla ongelma joko ratkeaa tai sen puutteesta johtuen oppilas kokee valtavaa epävarmuutta valinnastaan, mutta ei hae lisää ohjausta. Vastuun ottaminen, suunnitelmallisuus ja itsenäisyys eivät kuvaa siis näitä tarinoita.

*"Tulevaisuus pelotti, ja ajatus tärkeistä elämään vaikuttavista päätöksistä oli kauhistuttava. Nikon äiti huomasi Nikon stressin ja varasi ajan opinto-ohjaajalle. Pitkän keskustelun jälkeen opo oli onnistunut saamaan Nikon tulevaisuudelle suuntaa." (MC89)*



Merkittäväksi itseohjautuvuusryhmiä rajaavaksi eroksi nousi se, miten tarinoissa nähtiin oppilaan rooli ja osattiinko tarinoissa pyytää apua. Oman roolin merkitykselliseksi näkeminen ja kyky hakeutua lisäohjaukseen erotteli tasapainoilijoita ( $n=18/45$ ) ja menestyviä itseohjautujia ( $n=8/45$ ) kulkeutujista ( $n=10/45$ ) ja avuntarvitsijoista ( $n=9/45$ ), sillä jälkimmäiset ryhmät eivät kuvanneet kykyä pyytää apua ja painottivat enimmäkseen opinto-ohjaajan roolia. Kaikkia tarinoita yhdisti kuitenkin se, että itseohjautuvuusvalmiuksista riippumatta opinto-ohjaajan rooli ja tuki nähtiin tärkeänä. Aiemmin olen kuvannut opinto-ohjaajan roolin merkityksellisyyttä, kun oppilas ei tiedä mihin hakeutua jatko-opiskelemaan, mutta myös tarinoissa, joissa oppilas tietää, mihin haluaa jatko-opiskelemaan, hän pyytää opinto-ohjaajalta vinkkejä tavoitteeseensa pääsemiseen. Menestyvien itseohjautujien ja tasapainoilijoiden tarinoissa kuvataan tärkeinä opinto-ohjaajan antamia neuvoja ja opetusta, mutta verrattuna kulkeutujien ja avuntarvitsijoiden tarinoihin, niitä kuvataan yleisesti ottaen spesifimmin ja perustellen niiden merkitystä, ja niiden saaminen on seurausta omasta aktiivisuudesta. Kulkeutujille ja avuntarvitsijoille opinto-ohjaajan neuvot ja ohjeet olivat välttämättömiä, kun taas menestyville itseohjautujille ja tasapainoilijoille ne olivat vinkkejä ja neuvoja pidemmälle pääsemiseen.

Ohjauksen orientaatioiden ilmenemisellä tarinoissa on myös mielenkiintoisia yhteyksiä oppijoiden itseohjautuvuuteen ja itseohjautuvuusryhmiin. Menestyvien itseohjautujien tarinoissa ilmeni eniten kaikkia orientaatioita ( $n=3/8$ ), kun taas muissa itseohjautuvuusryhmissä, jotka kooltaan olivat menestyvien ryhmää suurempia, esiintyi kaikkia orientaatioita vain yhdessä tai kahdessa tarinassa. Kulkeutujien tarinoissa esiintyi selkeästi eniten sellaisia tarinoita, joissa tyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä perusteltiin vain ongelmanratkaisuorientaatiolla ( $n=3/10$ ) tai vain opettamisorientaatiolla ( $n=2/10$ ). Vain yhden orientaation esiintyminen näkyi muissa itseohjautuvuusryhmissä taas alle neljäsosassa. Kulkeutujien tarinoissa opinto-ohjaus ilmiönä esiintyi siis ohuimmillaan, kun taas menestyvien itseohjautujien tarinoissa se esiintyi laajimmillaan. Luonnollisesti myös sanamäärillä on yhteys tähän, sillä kulkeutujien tarinat olivat pituudeltaan lyhimpiä. Toisaalta kaikkiin ryhmiin, paitsi avuntarvitsijoiden ryhmään, lukeutui alle 30 sanan tarinoita. Huomionarvoista aineistossa on se, että kannatteleva orientaatio esiintyi selkeästi vähiten

oppilaiden tarinoissa. Puolet menestyvien itseohjautujien tarinoista mainitsi kannattelevan orientaation, kun taas muiden itseohjautuvuusryhmien tarinoista sen mainitsi vain kolmannes. Tästä voidaan päätellä, että mitä moniulotteisemmin ohjausta oppilaiden tarinoissa siis kuvattiin, sitä vahvempana näyttäytyi oppilaan itseohjautuvuus.

## 6.6 Opinto-ohjaajien tarinat

Tässä luvussa vastaan opinto-ohjaajien näkökulmasta tutkimuskysymyksiin 1a. *Mitkä tekijät kuvauksissa selittävät onnistunutta oppilaanohjausta?* ja 1b. *Mitkä tekijät kuvauksissa selittävät heikkoa oppilaanohjausta?* sekä kysymykseen

2b. *Miten opinto-ohjaajien kuvaukset oppilaanohjauksesta ovat yhteydessä itseohjautuvuuteen?* Opinto-ohjaajien tarinoissa (n=6) tulivat esiin samat orientaatiot kuin oppilaidenkin tarinoissa. Orientaatioiden sisällä nousi hyvin samanlaisia teemoja kuin oppilaiden vastauksissa, mutta niiden painotukset olivat selvästi erilaiset, sillä kaikki orientaatiot esiintyivät kaikissa opinto-ohjaajien tarinoissa ja erityisesti kannatteleva orientaatio näyttäytyi tärkeänä.

Kannattelevaan orientaatioon liittyi opinto-ohjaajien tarinoissa se, löytyikö opinto-ohjaajan kanssa yhteyttä tai yhteistä säveltä (n=6/6) ja saiko oppilas opinto-ohjaajalta tarpeeksi huomiota (n=4/6). Opinto-ohjaajan lähestyttävyyttä kuvattiin myös näkökulmasta, joka ei oppilaiden vastauksissa esiintynyt yhdessäkään, sillä neljässä opinto-ohjaajien tarinassa kuudesta kuvattiin opinto-ohjaajan pysyvyyden merkitystä. Kolmessa tyytymättömyyttä kuvaavassa tarinassa ja yhdessä tyytyväisyyttä kuvaavassa tarinassa puhuttiin siitä, oliko opinto-ohjaaja vaihtunut yläkoulun aikana. Tyytymättömyyttä kuvaavissa tarinoissa opinto-ohjaajan vaihtuvuuden seurauksena suhteen luomista opinto-ohjaajaan kuvattiin vaikeana. Tarinoissa oppilas ei tunne vaihtuvia opinto-ohjaajia tai opinto-ohjaajat eivät tunne oppilasta, mistä johtuen opinto-ohjaajan kanssa omista asioista keskusteleminen ei ole mielekästä. Tyytyväisyyttä kuvaavassa tarinassa, jossa mainitaan opinto-ohjaajan pysyneen samana yläkoulun ajan, ei silti kuvata erityisen läheistä suhdetta opinto-ohjaajaan vaan

ennemminkin sitä, että oppilas ymmärtää, miksi opinto-ohjaaja on toiminut niin kuin on toiminut.

*"Kasilla tuli ne tuhannet ammatit ja opo aina välillä otto pulttia, että onko joku ammatti parempi tai kannattaako joitakin töitä tehdä. Kyllä se meitä laitti välillä lujille, mutta oli ihan kiva, että sai laajan kuvan, miten täällä yhteiskunnassa kaikki pienetkin työt on arvokkaita ja omia unelmia ei se opo koskaan latistanut, vaikka olinkin välillä menossa Nasaan töihin tai NHL - pelaajaksi. Piti kuulemma vaan selvittää, miten sinne pääsee."* (MOC)

On vaikea arvioida sitä, onko opinto-ohjaajan pysyvyydellä vaikutusta siihen, että oppilaille välittyy toiminnan merkitys. Kuitenkin se, että oppilaanohjauksen merkitystä ei ymmärretä tai sen oppitunteja kuvataan turhana, nousi esiin kaikissa opinto-ohjaajien kirjoittamissa tyytymättömyyttä kuvaavissa tarinoissa (n=4/6) ja näistä enemmistössä puhuttiin juurikin opinto-ohjaajan vaihtuvuuden tuomista haasteista. Toisaalta puolissa näistä tarinoista oppilaanohjauksen oppituntien merkitys ei selvinnyt, koska oppilas ei tiennyt, mitä haluaisi opiskella tulevaisuudessa tai mikä hänelle sopisi, joten hän ei osannut poimia itseään kiinnostavaa informaatiota. Itsetuntemuksen puute näytti siis vaikeuttavan motivoitumista tarinoissa.

*"8-luokan aikana tunneilla käytiin paljon eri ammatteja sekä ammattialoja, mutta Niko ei saanut niistä oikein mitään irti, koska omat vahvuudet olivat vielä selkeytymättä."* (KOC)

*"Toisaalta asiat, joista opontunneilla puhuttiin, eivät Nikoa kiinnostaneet; oli lukiota, oli ammattikoulutusta yleisesti mutta Niko ei tuntenut löytävänsä omaa juttua niin yleisestä asioiden esittelystä."* (KOA2)

Oppilaanohjauksen laatua opettamisorientaation näkökulmasta kuvattiin siis myös opinto-ohjaajien vastauksissa, joko tyytymättömyytenä opetuksen mielekkyyteen (n=4/6) tai jatkokoulutuspaikkoihin liittyvän informaation tarpeeksi aikaisena ja riittävänä tarjoamisena (n=2/6) tai liian myöhäisenä tarjoamisena (n=1/6). Opettamisorientaatioon liittyen opinto-ohjaajien tarinoissa nousi vahvasti esiin työskentelyilmapiiri oppitunneilla, sillä sekä tyytyväisyyttä että tyytymättömyyttä kuvaavissa tarinoissa (n=4/6) kuvattiin rauhatonta ilmapiiriä oppitunneilla. Tyytyväisyyttä kuvaavassa tarinassa rauhattomuus tuotti haasteita, mutta niistä selvittiin, sillä samaisessa tarinassa kuvattiin myös hyvää ja osallistavaa ilmapiiriä, kuten toisessakin tyytyväisyyttä kuvaavassa tarinassa.

*“Ei tunneilla aina niin rauhallista ollut, mutta kyllä siinä oppi tuntemaan muut ja uskaltamaan sanoa mitä mieltä asioista on.*

*Ja sai vaikuttaa, opo kyseli onko valinnaiset hyvin ja joka tunnin alussa miten voin ihan henkilökohtaisesti peukuttamalla.” (MOC)*

*”Opotunneilla keskusteluilmapiiri oli 7. luokasta lähtien hyvä ja rento.” (MOB)*

Ongelmanratkaisuorientaatioon liittyen tarkastelen kuvauksia, jotka koskevat opinto-ohjaajan antamien neuvojen määrää ja laatua sekä yksilöllisen ohjauksen määrää ja laatua. Yksilöohjauksen riittävyys (n=1/6) tai riittämättömyys (n=3/6) sinällään nousi opinto-ohjaajien aineistossa esiin vahvemmin, kuin oppilaiden vastauksissa. Kielteisissä tarinoissa kuvattiin myös oppilaiden tarinoissa esiin noussutta kokemusta siitä, että opinto-ohjaaja ei ymmärtänyt oppilaan näkökulmaa, mistä johtuen tämän neuvot eivät olleet osuvia (n=3/6). Tästä johtuen oppilas ei jopa halunnut keskustella opinto-ohjaajan kanssa, vaikka tarvetta neuvoille olisi ollut (n=2/6). Tarinoissa kuvailtiin samoja konkreettisia tuen kohteita kuin oppilaiden tarinoissa, kuten sitä, että opinto-ohjaajalta sai tukea henkilökohtaisen elämän pulmiin (n=2/6), sai (n=2/6) tai ei saanut (n=1/6) koulunkäynnin tukea ja yksittäisissä tarinoissa mainittiin saatu itseluottamuksen tuki ja toive itsetuntemuksen kehittämisen tuesta.

Opinto-ohjaajien tarinoissa näkyi oppilaiden tarinoita selkeämmin koulujen erilaisuus. Molemmissa koulun B tarinoissa korostui yksilöllisen ohjauksen merkitys ja tarve sille, kun taas koulun A vastauksissa konkreettisia neuvojen kohteita ei juurikaan mainita, sillä tarinoissa tyytymättömyyden selittäjinä näkyvät opinto-ohjaajien vaihtuvuus, heikoksi jäänyt vuorovaikutussuhde sekä oppilaan huono motivaatio. Näin ollen ohjauksen orientaatioiden näkökulmasta kannatteleva orientaatio eli opinto-ohjaajan lähestyttävyyks korostuu, sillä sen puute johtaa esimerkiksi siihen, että ongelmanratkaisuorientaatio jää pinnalliseksi.

*“Niko on kokenut, ettei ole saanut huomiota alituisen vaihtuvilta opoilta. Opo ei ehkä ole edes muistanut hänen nimeään, eikä Niko ole saanut kuin yhden hätäisen yksilökeskustelun yhdeksännellä luokalla. Kahdeksannella luokalla opo ei ole keskustellut kaikkia oppilaita.*

*Yhdeksännen luokan keskustelussa Niko koki, että opo ei keskittynyt häneen. Niko ei tuntenut saavansa yhteyttä opoon, eikä tuntenut, että opo*

*olisi keskustellut Nikon asiasta Nikon näkökulmasta. Toista kertaa Niko ei kokenut halua mennä keskustelemaan asioistaan.” (KOA2)*

*“Niko on tyytymätön saamaansa opinto-ohjaukseen, koska opo on vaihtunut kaikilla yläkoulun luokka-asteilla. Hän ei edes muista aiempien opojensa nimiä.*

*Opo aineena on tuntunut turhalta, tunneilta ei muista mitään ja mitään järkevää ja tärkeää ei koskaan tehty.*

*Opon luona 9.luokalla piti käydä ”pakosta”, eikä opon juttuja huvittanut kuunnella. Todistus on huono, eikä ole motivaatiota kouluun panostaa. Siinä ei paljon opon saarnaaminen koulutyön merkityksestä ja päättöarvioinnista tuntunut.” (KOA1)*

Oppilaan roolia voidaan tarkastella myös opinto-ohjaajien tarinoissa. Yllämainitun koulun tarinoissa kuvataan oppilaan huonoa motivaatiota oppimiseen, jolloin itseohjautuva avun pyytäminen ei näytä kiinnostavan oppilaita. *Sisäinen motivaatio* näyttäytyy siis tärkeänä *oppimishalukkuuden* ja *oppimisympäristön hyödyntämisen* suhteen. Vastaavasti koulun C molemmissa tarinoissa korostetaan konkreettisesti sitä, miten avun pyytäminen tai pyytämättä jättäminen johtaa onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen kokemukseen oppilaanohjauksesta. Tarinoissa oma aktiivisuus on oletus ja oppilaille nimetty tie lisätiedon saamiseen, mutta *itseluottamuksen* puute ja kyvyttömyys *toimia itsenäisesti* johtaa tyytymättömyyttä kuvaavassa tarinassa tiedon ja avun saannin estymiseen.

*“Opettajat eivät osanneet kiinnittää huomiota Nikon haasteisiin, koska luokassa oli paljon äänekkäitä oppilaita, jotka veivät huomiota käyttäytymisellään. Niko ei itse pyytänyt apua opettajilta, erityisopettajalta eikä hakeutunut opinto-ohjaajan juttusille.” (KOC)*

*“Niin kuin opo sanoi, muista olla positiivisen utelias, hae apua ja kysy.” (MOC)*

Kuten oppilaiden tarinoissa, itsetuntemus nousi opinto-ohjaajienkin tarinoissa esiin jatko-opintovalintoihin liittyen. Kahdessa opinto-ohjaajien tarinassa kuvattiin sitä, että oppilas ei tiedä, mihin itse haluaisi opiskelemaan, ja kahdessa tarinassa oppilas päätyy itsenäisen valinnan sijaan hakemaan samaan kohteeseen kuin kaverinsakin. Vain yhdessä tarinassa kuvattiin, että oppilas tietää, mihin haluaa jatko-opiskelemaan, mutta juuri tässä tarinassa hän haki opiskelemaan kavereiden perässä, sillä *”ne tietää paremmin.”* Vahvaa etukäteistietämystä siitä, mihin oppilas haluaisi jatko-opiskelemaan, ei opinto-ohjaajien tarinoissa kuvattu.

Urapohdinta näyttäytyi opinto-ohjaajien kuvauksissa siis jatkuvana prosessina, jossa merkittävässä roolissa näyttäytyy itsetuntemuksen lisäksi *sisäinen motivaatio*, *itsenäinen tiedonhankinta*, epävarmuuden sieto eli *avoimuus uusille kokemuksille*, *joustavuus* ja *kyky pohtia uudelleen tavoitteitaan*.

*“No nyt on lähtö edessä, itse tässä on pitänyt hakea tietoa ja selvittää asioita, mutta on siihen kyllä saanut apua eli aina on voinut kysyä.*

*Ja uskoa siihen, että tämänhetkinen valinta on oikea ja vaikka se ei olisikaan, niin uusia teitä löytyy.” (MOC)*

Kaikkien koulujen opinto-ohjaajien vastauksissa näkyivät kaikki orientaatiot, mutta niiden painotukset vaihtelivat jossain määrin koulukohtaisesti. Koulun A vastauksissa kannattelevan orientaation mukaisen lähestyttävyyden puute korostui, koulun B vastauksissa ongelmanratkaisuorientaatio korostui ja koulun C vastauksissa oppilaan rooli opinto-ohjauksen saamiseksi korostui. Erityisesti tyytyväisyyttä kuvaavien vastausten kohdalla erot olivat mielenkiintoisia. Toisessa vastauksessa (MOC), josta yllä olevat esimerkit ovat, korostui oppilaan rooli ja opinto-ohjaajan tehtävät opettamisorientaatioissa. Toisessa, alla olevassa tyytyväisyyttä kuvaavassa vastauksessa (MOB) taas korostui ongelmanratkaisuorientaatio. Tarinoiden oppilaat kuvattiin myös itseohjautuvuudeltaan ja tuen tarpeiltaan hyvin erilaisina, sillä koulun C vastauksen oppilas oli itseohjautuva eikä kaivannut paljoa tukea, kun taas koulun B oppilas kaipasi tukea monella oppimisen ja oman elämän osa-alueella. Toisaalta molempia tarinoita yhdistää se, että opinto-ohjaaja on kiinnostunut oppilaiden henkisestä hyvinvoinnista. On erittäin mielenkiintoista, että kokemus onnistuneesta opinto-ohjauksesta sai tutkimuksessa näin moninaisia kuvauksia oppilaan roolin ja vaadittavan ohjauksen osalta ja tyytyväisyyttä kuvaavia opinto-ohjaajien vastauksia olisikin ollut mielenkiintoista saada lisää.

*“8. luokan lopussa Nikolla oli vaikea murrosikä ja koulu meni hieman alamäkeen, mutta opo oli siinäkin tukena eikä syyllistänyt, vaan auttoi. Opo osasi motivoida ja esitellä erilaisia opiskelutekniikoita, joiden avulla numerot paranivatkin jo 9. luokan välitodistukseen. Niko kävi juttelemassa opon kanssa yläasteen aikana säännöllisesti myös kahdestaan. Toisinaan aiheena olivat nykyiset ja tulevat opinnot, välillä aivan muut asiat. Yhteishaun lähestyessä Nikolla oli ongelmia stressinhallinnan kanssa, jolloin opo järjesti hänelle myös tapaamisen psykologin kanssa. Apu helpotti tilannetta nopeasti ja Nikon vointi parani. Niko halusi tehdä yhteishaun yhdessä opon kanssa,*

*koska lomakkeen täyttäminen ja virheiden mahdollisuus tuntui jännittävältä.” (MOB)*

## **6.7 Oppilaiden ja opinto-ohjaajien tarinoiden yhteydet**

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseen 3. *Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä löytyy oppilaiden ja opinto-ohjaajien kuvauksista?* Ohjauksen orientaatioiden näkökulmasta kohderyhmien kuvaukset erosivat toisistaan siinä, että opinto-ohjaajat näkivät oppilaanohjauksen ilmiössä kaikkien orientaatioiden merkityksellisyyden, kun taas oppilaiden tarinoissa tärkeimmäksi nousi ongelmanratkaisuorientaatio ja kannattelevaan orientaatioon viitattiin vain puolissa oppilaiden tarinoissa. Oppilaat siis kuvasivat oppilaanohjauksen onnistumista ensisijaisesti sen kannalta, saatiinko opinto-ohjaajalta tarpeeksi ja oikeanlaista yksilöllistä neuvontaa. Toisaalta oppilaiden tarinoissa näkyi se, että mitä itseohjautuvampi tarinan oppilas oli, sitä useammin tarinoissa kuvattiin kaikkien orientaatioiden merkitystä, eli ohjauskin nähtiin moniulotteisempänä ilmiönä.

Orientaatioiden sisällöt olivat melko samanlaisia oppilaiden ja opinto-ohjaajien tarinoissa ongelmanratkaisu- ja opettamisorientaation osalta, mikä kuvaa sitä, että opinto-ohjaajat kykenivät ymmärtämään oppilaanohjausta oppilaiden näkökulmasta. Toisaalta kannattelevaan orientaatioon opinto-ohjaajien tarinoissa liittyi opinto-ohjaajan pysyvyys ( $n=4/6$ ), jonka merkitystä taas oppilaiden tarinoissa ei kuvattu lainkaan. Kuitenkin opinto-ohjaajien kaikissa tarinoissa kuvattiin yhteisen sävelen löytämisen merkityksellisyyttä, mikä oppilaidenkin tarinoissa näkyi kuvauksina mukavasta tai epämukavasta opinto-ohjaajasta ( $n=14/45$ ) ja toisaalta myös ongelmanratkaisuorientaatiossa. Se, että opinto-ohjaaja ja tämän neuvot eivät käsittäneet oppilaan näkökulmaa, ilmeni useissa oppilaiden ( $n=8/23$ ) ja opinto-ohjaajien ( $n=3/6$ ) tarinoissa. Opinto-ohjaajien tarinoissa kannatteleva orientaatio näyttäytyi jopa edellytyksenä muiden orientaatioiden toimimiselle, sillä ei-lähestyttävän opinto-ohjaajan kanssa suhteen luominen ja neuvontaan hakeutuminen tai opetukseen keskittyminen ei tuntunut mielekkäältä.

Itsetuntemus nousi monella tavalla merkilliseksi molemmissa aineistoissa. Ensinnäkään sitä ei juurikaan suoraan mainittu oppilaiden (n=3/45) tai opinto-ohjaajien (n=2/6) aineistoissa. Kuitenkin itsetuntemukseen viitattiin epäsuorasti molemmissa aineistoissa, kun oppilas ei tiennyt, tai tiesi, minne haluaa jatko-opiskelemaan. Opinto-ohjaajien tarinoissa se, että oppilas kuvasi tietävänsä, minne haluaa jatko-opiskelemaan, ei kuitenkaan osoittanut tiedon perustumista itsetuntemukseen, mitä taas oppilaiden tarinoissa kuvattiin.

*"Niko oli ihaillut pienenä dinosauruksia ja toivoi isona nähdä yhden oikeassa elämässä. Kasvaessa Niko oli kuitenkin tajunnut liskoja kohtalon. Arkeologin työ antaisi kuitenkin mahdollisuuden syventyä näihin esihistoriallisiin eläimiin. Hän kysyi opolta miten tähän työhön pääsisi."*  
(MB190)

Itsetuntemus uravalinnan pohjalla näyttäytyi siis aineistossa tärkeänä. Se, mikä opinto-ohjaajien aineistosta nousi selvemmin, mutta näkyi myös oppilaiden aineistossa, oli motivaation, oppimishalukkuuden ja itsetuntemuksen yhteys. Puolissa opinto-ohjaajien tarinoissa kuvattiin heikkoa itsetuntemusta, minkä myötä oppilaat kokivat opetuksen turhana, koska eivät kokeneet tai ymmärtäneet, miten se voisi olla heille itselleen merkityksellistä. Oppilaanohjauksen kokeminen turhana nousi esiin myös oppilaiden tarinoissa (n=7/23), ja hyödyllisen ja tarpeeksi kattavan jatko-opintoinformaation riittämättömyys nousi sekä osassa edellä mainitusta joukosta (n=4/7) että näiden lisäksi kolmasosassa tyytymättömyyttä kuvaavista tarinoista (n=7/23). Tarinoissa, joissa oppilaanohjaus koettiin turhana tai informaatiota ei saatu riittävästi (n=14/23), ei usein myös tiedetty, mihin haluttaisiin jatko-opiskelemaan (n=9/14). Kuten aiemmin mainittu, oppilaiden aineistossa ei juurikaan ollut suoria viittauksia itsetuntemukseen, mutta epäsuorasti aiheeseen viitataan paljon, kun Niko tietää (n=10/45) tai ei tiedä (n=13/45) mihin haluaa jatko-opiskelemaan. Oppilaiden kahdessa kielteisessä tarinassa, joissa kuvattiin suorasti itsetuntemuksen puutetta, ei myöskään oltu tietoisia jatko-opintosuunnitelmista. Opinto-ohjaajien tarinat näyttivät siis jälleen tavoittavan oppilaiden näkökulman oppilaanohjauksesta ja ymmärtävän motivoitumisen haasteita ja itsetuntemuksen merkitystä, mistä viestivät myös oppilaiden tarinat.



Itseohjautuvuusvalmiudet ja itseohjautuvuus nousi esiin koko aineistossa merkittävänä osana oppilaanohjausta. Oppilaiden tarinoissa kaikkia itseohjautuvuusryhmiä yhdisti *sisäinen arviointi*, mikä on tulokseltaan samansuuntainen aiempien itseohjautuvuustutkimusten kanssa, joiden mukaan reflektiivisyys ja metakognitio ovat itseohjautuvuuden keskeisimmät ulottuvuudet (Mezirow 1985; Candy 1991, 390; Peltomäki 1996, 87; Mäkinen 1998, 103; Tuijula 2011, 49). Mäkinen (1998, 104) mukaan refleksiivisyys on itseohjautuvuuden edellytys ja myös tässä aineistossa se on heikoimpien itseohjautujien eli kulkeutujien ja avuntarvitsijoiden ainoita itseohjautuvuusvalmiuksia. Sisäinen arviointi nousi myös opinto-ohjaajien tarinoissa, minkä lisäksi niissä peräänkuulutettiin *sisäistä motivaatiota*. Molempien vastaajaryhmien aineistoista keskeisimmiksi itseohjautuvuusvalmiuksiksi nousivat myös *oppimishalukkuus* ja *oppimisympäristön hyödyntäminen* eli kyky pyytää apua, sillä oppimishalukkuus esiintyi myös kaikissa itseohjautuvuusryhmissä ja toimi keskeisessä roolissa oppimisen edistäjänä tai estäjänä ja kyky pyytää apua oli opinto-ohjaajien tarinoissa oletus sekä oppilaiden tarinoissa heikkoja ja vahvoja itseohjautujia erotteleva tekijä.

Opinto-ohjaajien vastauksissa näyttäytyi oletus ja vaatimus itseohjautuvuudesta ja niissä esiintyivät kaikki itseohjautuvuusvalmiudet, joita olen kuvannut taulukossa 1. sivulla 23. Opinto-ohjaajien vastauksissa kuvattiin monipuolisesti oppilaan omaa roolia, erityisesti avun hankkijana sekä oppimishalukkuuden ja motivaation kannalta, sillä esimerkiksi sisäisen motivaation ja oman aloitteellisuuden ja itseluottamuksen puute johtivat tarinoissa oppilaanohjauksen epäonnistumiseen. Oppilaiden tarinoissa taas itseohjautuvuuden merkityksellisyys vaihteli, sillä esimerkiksi kulkeutijat ja avuntarvitsijat eivät nähneet omaa rooliansa niinkään merkityksellisenä oppilaanohjauksen onnistumisen tai epäonnistumisen kannalta, vaikka tarinoissa ilmenikin oppimishalukkuutta ja kykyä sisäiseen arviointiin.

Aineistoa hankittiin muutamasta eri koulusta, jotta päästäisiin tarkastelemaan, löytyykö tarinoista koulukohtaisia eroja ja miten oppilaiden ja opinto-ohjaajien

vastaukset korreloivat koulukohtaisesti. Koulukohtaisia eroja löytyi yllättävän vähän. Rauhattomuus oppitunneilla oli harvoja aineistoa erottelevia tekijöitä ja yllättäväkin siinä, että oppilaiden vastauksissa rauhattomuus esiintyi eniten koulun A vastauksissa, kun taas koulun C opinto-ohjaajien vastaukset olivat ainoat, joissa molemmissa vastauksissa kuvattiin rauhattomuutta. Toisaalta taas oppilaiden kuvauksista nousevat itseohjautuvuusryhmät jakautuvat muuten hyvin tasaisesti, mutta koulun C vastauksissa oli hieman vähemmän menestyjiä ja hieman enemmän avuntarvitsijoita, kuin muissa kouluissa. Yhdessäkään koulun C vastauksessa ei esimerkiksi kuvattu, että oppilas tietää mihin haluaa jatko-opiskelemaan ( $n=10/45$ ), mikä oli selkeästi yhteydessä vahvoihin itseohjautujiin ( $n=9/10$ ). Toisaalta koulun C oppilaiden vastaukset olivat lyhyempiä kuin muiden koulujen vastaukset ja vastaajien joukossa oli muutamia suomea toisena kielenä opiskelevia, joten niissä on tällöin myös vähemmän yksityiskohtia. Kuitenkin on mielenkiintoista, että koulun C oppilaiden tarinoissa oppilaat olivat itseohjautuvuudeltaan hieman muita heikompia, kun taas koulun C opinto-ohjaajien tarinoissa oppilaan rooli ja itseohjautuvuus oppilaanohjauksessa korostui muita kouluja vahvimmin.

# 7 ARVIOINTIA JA POHDINTAA

## *7.1 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset*

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää peruskouluopintojaan päättävien oppilaiden ja heidän opinto-ohjaajiensa käsityksiä oppilaanohjauksesta sekä sitä, miten itseohjautuvuus näkyy käsityksissä oppilaanohjauksesta. Tutkimustulosten mukaan opinto-ohjaajan toiminnalla on suuri merkitys oppilaan kokemuksiin ja käsityksiin oppilaanohjauksen onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Tutkimuksessa nousi esiin, että opinto-ohjaajan ohjaustyössä eri ohjausorientaatioilla on merkitystä ohjaamiseen. Oppilaiden tarinoissa erityisen merkityksellisenä näyttäytyi ongelmanratkaisuorientaatio. Vehviläisen (2014, 113) mukaan tuotosvetoisessa ohjauksessa korostuvat erityisesti ongelmanratkaisuorientaatio sekä opettamisorientaatio, kun taas prosessivetoisessa ohjauksessa tavataan erityisesti kannattelevaa ja tutkivaa orientaatiota. Oppilaat näkivät siis ehkä oppilaanohjauksen enemmän tuotosvetoisena prosessina kuin opinto-ohjaajat, joiden kaikissa tarinoissa korostuivat melko tasaisesti niin ongelmanratkaisu-, opettamis- kuin kannatteleva orientaatiokin. Vehviläisen (2014, 157-177) mukaan juuri orientaatioiden vaihtelu tilanteiden mukaan tuottaakin toimivan ohjauksen.

Opinto-ohjaajat näkivät tarinoissaan oppilaita vahvemmin, että kaikki merkitykselliset asiat ohjauksessa eivät liity ongelmanratkaisuun ja neuvomiseen, vaikka ihmisellä on tapana nostaa esiin asioita, kysyä asiantuntijalta ja oppia asioista, jotka askarruttavat tai häiritsevät (Mt., 157-177). Kuitenkaan koko aineistossa ei juurikaan noussut esiin Vehviläisen (2011, 163-154) erottelema tutkiva orientaatio, jonka keskeisiä keinoja ovat kysyminen, kuunteleminen ja tulkitseminen. Tämä saattaa johtua siitä, että kehyskertomus johdatti vastaajia katsomaan oppilaanohjausta kokonaisuutena, jolloin he eivät näyttäneet syventyvän ohjauskeskustelujen toimintatapoihin. Oppilaiden

kohdalla tämä voi viestiä siitä, että oppilaiden voi olla vaikea nähdä tällaisten ohjauksen ammatillisten toimintojen merkitystä. Toisaalta tutkiva orientaatio saattaa piiloutua tarinoissa myös ongelmanratkaisuorientaation taakse, sillä tutkiva orientaatio saattaa erilaisine kysymyksineen, näkökulmineen ja ongelman kartoittamisineen (Vehviläinen 2014, 144-145) johdattaa juuri ongelmanratkaisun äärelle. Yksilöllisen ohjauksen konkreettisia sisältöjä ei vastauksissa avattu tutkivan orientaation näkökulmasta, mutta ongelmanratkaisukeskusteluja ja niiden tuloksia kuvattiin jonkin verran.

Toisaalta myös henkilökohtaisen elämän ongelmia ja siihen annettua tukea eli kasvun ja kehityksen tukea kuvattiin aineistossa vähän ja tällaisenkin tuen antamiseen liittyy jossain määrin tutkiva orientaatio. Tutkivalla orientaatiolla voidaan nimittäin tarkastella esimerkiksi kertomuksia tapahtumista ja niihin liittyvistä tunteista, uskomuksista itsestä ja muista, yhteisöjä ja ohjattavan asemaa niissä sekä ihmissuhteita, rooleja ja identiteettejä (Vehviläinen 2014, 136-152). Tutkivan orientaation puuttuessa myös opinto-ohjaajien tarinoista tämä saattaa viestiä siitä, että molemmat toimijat katsovat oppilaanohjausta enemmän tuotosvetoisuuden kuin prosessivetoisuuden näkökulmasta, tai ainakin arvioivat sen onnistumista siitä näkökulmasta. Tuotosvetoisuuden näkökulma sopii myös siihen tutkimustulokseen, että koko aineistossa oppilaanohjauksen tärkeimmäksi tehtäväksi näytti nousevan jatko-opintoihin valmistautuminen sekä hakeminen. Tätä tematiikkaa kuvattiin jokaisessa opinto-ohjaajien vastauksessa ja oppilaiden aineistossakin miltei (n=42/45) jokaisessa. Myös ongelmanratkaisuorientaatiossa neuvonta painottui jatko-opintoihin. Oppilaanohjauksen opiskelun ja oppimisen tukemisen tehtävä ei noussut oppilaiden tarinoissa juurikaan (n=9/45) esiin, ja opinto-ohjaajien tarinoista sen mainitsi puolet.

Tutkiva orientaatio on kuitenkin ohjaukselle välttämätöntä, sillä näkemysten koettelu on tarpeellista aina silloin, kun haluamme tehdä mielekkäitä ja tärkeitä ratkaisuja elämässä (Mt., 137). Vehviläinen (2014, 137) kuvaa ajatusta siitä, että ihminen ei voi olla oman elämänsä aktiivinen toimija, mikäli hän ei rohkaistu tutkimaan sitä, millaisten tulkintojen varassa hän on elämänskysymyksiään ratkonut ja millaiset olettamukset pitävät niitä koossa. Tämä viittaa itsetuntemukseen ja –tutkisteluun, mihin viitattiin tämän tutkimuksen aineistossa

hyvin vähän. Myös aiemmassa tutkimuksessa on tultu siihen tulokseen, että opinto-ohjauksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota itsetuntemuksen tukemiseen (Pekkari 2006, 8; Kupiainen 2009, 79; Niemi 2016, 3-4).

Oppilaiden ja opinto-ohjaajien tarinoiden samanlaisuus opinto-ohjauksen onnistumisen ja epäonnistumisen kuvauksien ja teemojen suhteen tässä tutkimuksessa indikoi, että opinto-ohjaajat tavoittavat oppilaanohjauksen haasteet ja edut oppilaan näkökulmasta. Molemmat toimijat kuvasivat haasteina esimerkiksi sitä, että opinto-ohjaajaa ei koeta lähestyttävänä, opinto-ohjaajan antavat neuvot eivät vastaa oppilaan toiveita sekä sitä, että oppitunnit koettiin turhina. Niemen (2016, 116) tutkimuksessa yli puolet oppilaista vastasi suhtautuvansa oppilaanohjaukseen vakavammin, jos oppiaine arvosteltaisiin numeerisesti. Tätä problematiikkaa ei kuitenkaan kuvattu tässä tutkimuksessa, sillä vain kahdessa tarinassa mainittiin numeroarvioinnin puuttumattomuus. Oppilaiden tarinoissa järjestyshäiriöt näyttäytyivät merkityksellisempänä tekijänä turhuuden kokemuksille ja molempien toimijoiden aineistoissa turhuuden kokemuksia ja selitti myös itsetuntemuksen puute.

Tarinoissa kuvattiin heikkoa itsetuntemusta, minkä myötä oppilaat kokivat opetuksen turhana, koska eivät kokeneet tai ymmärtäneet, miten se voisi olla heille itselleen merkityksellistä. Ohjauksen tavoite on ohjattavan toimijuuden tukeminen, mutta toimijuuden toteutuminen vaatii sitä, että ohjattava kokee ohjausprosessin merkitykselliseksi, haluaa tehdä prosessiin liittyviä valintoja ja kantaa niistä vastuun. Toimijuus on siis yhteydessä motivaatioon (Vehviläinen 2014, 20-34). Tässä tutkimuksessa heikoilla itseohjautujilla esiintyi jonkin verran oppimishalukkuutta, mutta hyvin vähän sisäistä motivaatiota ja tulos on samansuuntainen Tuijulan (2011, 160) tutkimustulosten kanssa. Tuijulan (2011, 160) tutkimuksessa joka kolmas opiskelija ilmoitti tarvitsevänsä ulkoista motivointia opiskeluunsa, sillä oma sisäinen motivaatio ja kiinnostus eivät tuntuneet riittävän opiskeluprosessin ohjaamiseen tai oppiainesisältöihin. Tämä ulkoisen ohjauksen tarve ja heikko sisäinen motivaatio saattavat selittää tämän tutkimuksen tuloksissa sitä, miksi oppilaat kuvasivat niin vahvasti opinto-ohjaajan toimintaa vastauksissaan. Myös Grow (1991) ja Mäkinen (1998) ovat myös todenneet heikoilla itseohjautujilla olevan useimmiten heikko sisäinen motivaatio,

joten heikot itseohjautuvat vaativat ulkoista motivointia ja kannustusta ja tulevat mukaan toimintaan, mikäli ymmärtävät toiminnan merkityksen. (Mäkinen 1998, 208.)

Tutkimustulosluvun lopussa kuvasinkin aineistossa esiintynyttä mielenkiintoista ristiriitaa siitä, että yhden koulun oppilaiden tarinoissa oppilaat olivat itseohjautuvuudeltaan hieman muita heikompia, kun taas kyseisen koulun opinto-ohjaajien tarinoissa oppilaan rooli ja itseohjautuvuus oppilaanohjauksessa korostui muita kouluja vahvimmin. Ristiriita herättää pohtimaan juuri ohjauksen läpinäkyvyyttä ja ylipäätään sitä, miten ohjauksella edistetään itseohjautuvuutta, sillä itseohjautuvuus ei kehity vain yksilön toimesta, vaan vaatii responsia (Pasanen 2001, 48). Itseohjautuvuuden kehittymiselle olennaista on muun muassa oppijan ohjaaminen vastuuseen omasta oppimis- ja kasvuprosessistaan, ohjaaminen työnkuvan kokonaisuuden hahmottamiseen, oppisisällön suhteuttaminen ja oppijan ohjaaminen hänen omista lähtökohdistaan sekä riippuvuuden asteittainen vähentäminen (Mäkinen 1998, 129-131). Mikäli oppija ei ole tietoinen vastuistaan ja häntä ei ohjata kokonaiskuvan hahmottamiseen hänen lähtökohdilleen oikeudenmukaisella tavalla, eivät oppijan itseohjautuvuusvalmiudet voi kehittyä ja vahvistua. Ohjauksessa tärkeää onkin läpinäkyvyys, sillä sekä opiskelijalla että instituutiolla on ohjauksen suhteen tavoitteita ja näitä tavoitteita on tuotava esiin ja yhteensovitettava (Vehviläinen 2014, 16-59).

Tutkimustulosten mukaan oppilaan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus on sekä oppilaiden että opinto-ohjaajien mielestä osa oppilaanohjausta. Itseohjautuvuus esiintyi hyvin vaihtelevana oppilaiden tarinoissa, mistä johtuen tarinoista muodostui itseohjautuvuusryhmiä. Refleksiivisyys ja metakognitio näyttäytyivät tässäkin tutkimuksessa itseohjautuvuuden alkulähteillä (ks. Mäkinen 1998, 104). Mäkisen (1998, 208-209) tutkimuksen tapaan sisäinen motivaatio, oppimisympäristön hyödyntäminen, aloitteellisuus ja suunnitelmallisuus esiintyivät vasta vahvemmillä itseohjautujilla. Mäkisen (1998, 208-209) tutkimuksessa myös oppimishalukkuus esiintyi vasta vahvemmillä itseohjautujilla, mutta tässä tutkimuksessa jo heikoimmilla itseohjautuvuusryhmillä esiintyi oppimishalukkuutta. Tämä korreloi kuitenkin

Grown (1991) mallin kiinnostuneen oppijan kuvauksen kanssa, jonka mukaan vähäisen itseohjautuvuuden omaava oppija tulee mukaan, jos ymmärtää miksi ja saa tukea ja suuntaa opettajalta (Mäkinen 1998, 208-209).

Oppimisympäristön hyödyntäminen eli tässä tutkimuksessa kyky pyytää apua oli vastauksissa keskeinen itseohjautuvuusvalmius, sillä kyky pyytää apua oli opinto-ohjaajien tarinoissa oletus ja oppilaiden tarinoissa heikkoja ja vahvoja itseohjautujia erotteleva tekijä. Neuvon pyytäminen onkin ohjauksessa tärkeä opiskelijan osallistumisen muoto (Vehviläinen 2001, 234-236) ja neuvonpyyntötilanteissa ohjaaja voi myös tukea oppilaan itseohjautuvuutta. Tilanteessa, jossa oppilas pyytää neuvoa, ohjaaja voi pidättäytyä antamasta vastausta ja ohjata opiskelijaa katsomaan kysymystään ensin itse tarkemmin. Toisaalta ohjaaja voi suoraan ilmoittaa oppilaalle, ettei ohjaajan tehtävä ole antaa valmiita vastauksia. Neuvon lykkäämistä voidaankin kuvata ohjauksen konkreettisenä keinona itseohjautuvuuden tukemisesta. (Mt., 155-167.) Tutkimuksen aineistossa ei päästy näin yksityiskohtaiseen kuvaukseen neuvomistilanteista, mutta ongelmanratkaisuorientaatio nousi erittäin merkitykselliseksi ja se sisältää mahdollisuuksia itseohjautuvuuden tukemiseen.

Haastavaksi tutkimuksessa nousi yhteistyökyvyn itseohjautuvuusvalmius. Oppilaan yhteistyökykyyn vaikutti sekä oppilaiden että opinto-ohjaajien näkökulmasta hyvin monenlaiset asiat, eikä se ilmennyt esimerkiksi kuvauksina ryhmätyöskentelystä tai kavereiden kanssa toimimisesta, kuten Mäkisen (1998, 98-99) tutkimuksessa. Ensinnäkin kehyskertomuksen tehtävänanto eli tyytymättömyys tai tyytyväisyys ohjasi vahvasti sitä, miten opinto-ohjaajaan ja yhteistyöhön tämän kanssa suhtauduttiin. Tässä tutkimusaineistossa kuvattiin ennemminkin haluttomuutta toimia yhteistyössä opinto-ohjaajan kanssa sillä perusteella, että oppilaanohjaus koettiin hyödyttömäksi, opinto-ohjaajaa ei koettu lähestyttäväksi tai toimijoiden välillä ei löytynyt yhteistä säveltä. Vastaavasti yhteistyöhalukkuus heijastui päinvastaisista myönteisistä kuvauksista. Kyvyttömyyttä ryhtyä yhteistyöhön kuvasi taas se, että oppilas ei pyydä tai ei halua pyytää apua, mikä liittyy taas oppimisympäristön hyödyntämisen itseohjautuvuusvalmiuteen. Yhteistyökykyä oli siis vaikea arvioida, koska sen merkitystä ei sinällään korostettu tai kuvattu, vaan se sitoutui kokemukseen

toiminnan merkityksellisyydestä tai opinto-ohjaajan lähestyttävyydestä tai oppilaan kykyyn hyödyntää oppimisympäristöään. Tämä kuvaa toisaalta itseohjautuvuusvalmiuksien yhteen kietoutuneisuutta ja osoittaa, että itseohjautuvuusvalmiuksien kehittyminen on yhteydessä ohjauksen orientaatioihin ja ohjaukseen yleensä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat yhtäläisyyksiä itseohjautuvuuden ja itsesäätelyn käsitteissä, sillä tutkimuksen tulokset olivat hyvin samansuuntaisia Tuijulan (2011) tutkimustulosten kanssa oppijoiden itseohjautuvuus- tai itsesäätelyryhmien osalta. Seuraavassa taulukossa 4. esitän tiivistetysti oman tutkimukseni itseohjautuvuusryhmien keskeiset sisällöt.

**TAULUKKO 4.** Itseohjautuvuusryhmät tässä tutkimuksessa

Menestyvät itseohjautajat (17%)	Tasapainoilijat (40%)	Kulkeutajat (22%)	Avuntarvitsijat (20%)
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Yli 5 itseohjautuvuusvalmiutta</li> <li>-Hyväksyi itsensä oppijana</li> <li>-Pyysi apua tarvittaessa</li> <li>-Toimi vastuullisesti, itsenäisesti ja aloitteellisesti</li> <li>-Kykeni sisäiseen arviointiin ja suunnitelmallisuuteen</li> <li>-Usein oppimishalukkuutta (n=6/8) ja sisäistä motivoituneisuutta (n=5/8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vähintään 3 itseohjautuvuusvalmiutta</li> <li>-Oppimishalukas</li> <li>-Pyysi apua tarvittaessa</li> <li>-Kykeni arvioimaan omaa oppimistaan</li> <li>-Useimmiten asetti itselleen tavoitteita (n=11/18) ja hyväksyi itsensä oppijana (n=9/18)</li> <li>-Näki sekä oman roolinsa että opinto-ohjaajan roolin merkityksellisenä</li> <li>-Ei itsenäinen tai vastuullinen: kykeni tunnistamaan avuntarpeensa tai luomaan tavoitteita, mutta turvautui ulkoiseen apuun. Ei keksinyt tai ei jaksanut keksiä, miten voisi auttaa itseään</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puolissa tarinoista (n=4/10) ei itseohjautuvuusvalmiuksia</li> <li>-Yleisimmin kuvatut itseohjautuvuusvalmiudet oppimishalukkuus (n=4/10) ja sisäinen arviointi (n=2/10)</li> <li>-Ei osannut pyytää apua</li> <li>-Kulkeutui: ei juuri kuvannut oppijan omaa roolia, vastuuta, oman toiminnan merkitystä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-1-3 itseohjautuvuusvalmiutta</li> <li>-Sisäinen arviointi</li> <li>-Oppimishalukkuus</li> <li>-Näki oman roolinsa merkityksen erityisesti omien kykyjen näkökulmasta, mutta ei kokenut, että itse kykenisi vaikuttamaan oppilaanohjausprosessiin</li> <li>-Vastuuta omasta oppimisesta ja oppilaanohjaukseen liittyvistä valinnoista siirrettiin opinto-ohjaajalle</li> <li>-Ei osannut pyytää tarpeeksi apua</li> </ul>

Tuijulan (2011) tutkimuksessaan käyttämä terminologia on erilainen, mutta ryhmäjakojen sisällöt ovat hyvin samankaltaiset. Tuijulan (2011, 73) tutkimuksessa käsitteenä ollut itsesäätely jakautui 1) prosessin ja tulosten säätelyyn, jolloin opiskelija tarkkailee omaa oppimisprosessiaan suunnittelemalla,



reflektoimalla ja diagnosoimalla itse, 2) sisältöjen säätelyyn eli itsenäiseen lisätiedonhakuun kiinnostuneisuuden johdosta, 3) ulkoiseen säätelyyn eli ulkoisen ohjaamisen tarpeeseen sekä 4) puutteelliseen säätelyyn, jolloin opiskelu ei oikein suju ja opiskelija ei pärjää yksin, mutta ei hae apuakaan ja hänen on vaikea päätellä, miten toimia vaikeuksissaan. Taulukossa 5. esitän tiivistelmän Tuijulan (2011) tuloksista osoittaakseni ryhmäjakojen samankaltaisuutta.

**TAULUKKO 5.** Tuijulan (2011, 109-156) itsesäätelyryhmät

Menestyvät navigoijat (9%)	Tavalliset tasapainoilijat (38%)	Säätelämättömät kulkeutajat (38%)	Ylikuormittuneet avuntarvitsijat (15%)
Kehittynyt itsesäätely sekä prosessin/tulosten että sisältöjen suhteen. Myös ulkoinen säätely korkealla tasolla.  Valinnat itsenäisiä ja kauaskantoisia.  Lukioon meno oma valintana, pantiin merkkeille omia ja muiden vahvuuksia ja heikkouksia, ulkoisen ohjauksen tarvetta ja kritiikkiä spesifimpää ja harvempaa kuin heikommilla itsesäätelijöillä.	Itsesäätely keskitaso prosessin/tulosten mutta ei niinkään sisältöjen suhteen. Ulkoinen säätely korkeahko.  Suurimmalla osalla opinnot sujuvat ja päämäärät ovat melko selkeitä, mutta ryhmä pitää sisällään myös hapuilevia opiskelijoita.	Itsesäätelyn molemmat tasot alhaisia. Ulkoinen säätelytaso ryhmien matalin. Puutteellinen säätely ei lukion aikana vähene (toisin kuin muilla).  Opinnoissa väsymystä, suunnittelemattomuutta ja hallinnan puutetta. Otteen saaminen omiin opintoihin ja tuen hakeminen vaikeaa. Eivät tunnista ongelmiaan.	Puutteellinen säätely korkea, samoin ulkoinen säätelytaso. Itsesäätely nousee keskitasolle, varsinkin sisältöjen suhteen.  Eivät matalahkon prosessin/tulosten itsesäätelyn takia pysty selviytymään vaikeuksistaan ja hakemaan tarvitsemaansa määrää apua ja ulkoista ohjausta vaan epäilevät lukio-opintojen soveltuvuutta itselleen.  Tunnistavat opintoihin motivoitumisessa ongelmia.

Tutkimustulosten samankaltaisuudessa on muutamia mielenkiintoisia seikkoja. Ensinnäkin tulokset kuvaavat sitä, että sekä heikot että vahvat itseohjautajat kaipaavat ohjausta. Lisäksi ne kuvaavat sitä, että ohjaajalta vaaditaan erityistä sensitiivisyyttä erilaisten itseohjautujien huomaamiseksi. Kulkeutajat eivät kuvanneet kokemuksiaan itseohjautuvuudesta tai -säätelystä, minkä Tuijula (2011, 164) arveli liittyvän siihen, että säätelyssä vaikeuksia kokeva opiskelija ei koe kykenevänsä omalla toiminnallaan vaikuttamaan opintojensa etenemiseen ja opintomenestykseensä, eli kokemusta hallinnasta ja kontrollista synny. Vastaavasti avuntarvitsijoilla esiintynyt puutteellinen säätely viittaa siihen, että oppimisprosessin hallinnassa on vaikeuksia, kun oppimisympäristö koetaan liian kompleksisena. Vaikeudet oppimisen säätelyssä voivat johtua esimerkiksi siitä, että opiskelija ei ymmärrä esitettyjä tavoitteita tai siitä, kun sekä opettaja että

opiskelija yrittävät säädellä oppimisprosessia. (Vermunt & van Rijswijk 1988, 652.) Opinto-ohjaajan on siis tärkeä yrittää päästä opiskelijan tasolle ja nähdä, millaista ohjausta kukin oppilas tarvitsee ja miten kunkin oppilaan itseohjautuvuutta voidaan tukea.

Vehviläisen (2014, 53-63, 111) mukaan ohjaus olettaa vastapuolelleen autonomisen, elämänhallinnasta kiinnostuneen ja jossain määrin itse reflektion kykenevän ohjattavan. Oppilaanohjaus näyttäytyy niin tavoitteidensa, itsenäistä tiedonhankintaa ja päätöksentekoa painottavien työtapojensa kuin tämän tutkimuksen tulosten myötä oppiaineena, joka vaatii ja pyrkii oppilaiden itseohjautuvuuteen. Koska oppilaiden valmiudet ovat vaihtelevia, tämä on haaste ohjaajan työlle. Haasteen selättäminen ei ole kuitenkaan mahdotonta, sillä esimerkiksi Mäkisen (1998, 216) empiirinen aineisto osoitti, että itseohjautuvuusvalmiuksien tukemisen näkökulmasta laadukas mentorin ohjaus edisti itseohjautuvuusvalmiuksia selvästi muita ohjaustyyliä tehokkaammin. Tällä tutkimuksella tuotettu kuva siitä, miten itseohjautuvuus linkittyy oppilaanohjaukseen ja millaisena oppilaanohjauksen toimijat sen näkevät, voi auttaa käsittämään ilmiötä ja sen tukemista käytännössä.

Jatkotutkimusehdotuksena näkisinkin kartoittaa niitä konkreettisia keinoja, joilla opinto-ohjaajat kuvaavat tukevansa itseohjautuvuutta sekä erityisesti oppilaiden motivaatiota ja itsetuntemusta. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, miten opinto-ohjaajat eriyttävät ohjaustaan sen mukaan, miten etevä itseohjautuja oppilas on. Aiemmin kuvasin myös sitä, että olisi mielenkiintoista saada tämän tutkimuksen vastauksia laajemmin tietoa siitä, mitkä tekijät ovat opinto-ohjaajien mielestä merkityksellisimpiä oppilaanohjauksen onnistumiselle. Oppilaanohjauksen käytäntöjä tutkimalla voitaisiin saada hedelmällistä tietoa ohjauksen ammattilaisille.

## **7.2 Luotettavuus**

Laadullista tutkimusta voidaan arvioida luotettavuuden tarkastelun kautta. Sisäinen validiteetti on laadullisen tutkimuksen luotettavuudelle keskeisin piirre. Tutkimuksen sisäinen validiteetti edellyttää, että aineistonhankintamenetelmällä

saadaan sitä tietoa, mitä haluttiin ja aineistosta tehdään tähdellisiä päätelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole olemassa menetelmiä, joilla voidaan varmuudella tuottaa juuri oikeanlaista tietoa tutkimustehtävän kannalta, joten sisäisen validiteetin kannalta on olennaista suunnitella harkiten tutkimuksen operationalisointi. (Toma 2006, 412-413.) Tässä tutkimuksessa käytin aineistonhankintamenetelmänä eläytymismenetelmää, joka antaa vastaajille mahdollisuuden käyttää valitsemiaan käsitteitä, kielikuvia ja sisältöjä vastauksissaan. Eläytymismenetelmän kehyskertomus on lyhyt ja muotoiltu niin, että se ei johdattele vastaajia liikaa, mutta siitä saa kaiken olennaisen informaation juuri tämän tutkimuksen ja sen tehtävän kannalta.

Sisäisen validiteetin kannalta ristiriidattomiin tulkintoihin tutkimuksessa pyritään kuvaamalla aineistoa ja analyysiä mahdollisimman tarkasti ja laajasti. Tämä luo lukijalle edellytykset seurata analyysissä tehtyjä päätelmiä ja arvioida niitä. (Toma 2006, 412-414.) Laadullisen analyysin perustuessa tutkijan subjektiiviseen tulkintaan sisäinen validiteetti kohdentuu siihen, miten aineistolle uskollinen tulkinta on. Tämä tutkimus nojautuu löyhästi fenomenografiseen tutkimusperinteeseen, jonka peruslähtökohtana on pyrkimys kohteen systemaattiseen kuvaukseen yli yksilöiden. Tällöin käsityksistä ei pyritä tuottamaan yksilötason kuvauksia, vaan tarkoituksena on saada selville käsitysten sisältöjä ja suhteita toisiinsa tietyssä ryhmässä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

Tässä tutkimuksessa selvitin oppilaanohjauksen ja itseohjautuvuuden käsitysten sisältöjä ja suhteita peruskoulun päättöluokkalaisissa ja opinto-ohjaajissa. Tutkimuksen tulokseksi sain muun muassa ohjauksen orientaatioiden merkityksellisyyden ohjauksessa, sillä ne toistuivat molemmissa aineistossa, mutta kuvasivat myös ryhmien eroavaisuuksia. Tulkintoja esiin nousseista orientaatioista ja niiden merkityksellisyydestä en tehnyt yksittäisten vastausten pohjalta, vaan tulokset pohjautuvat sellaisiin asioihin, joita aineistosta nousi esiin useammin. Teemakokonaisuuksien rakentamisessa ja aiempien teemojen yhdistelyssä pidin vahvasti mielessä, että kun aineistosta lähdetään etsimään yhtäläisyyksiä, tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä esimerkiksi yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin (Huusko & Paloniemi 2006, 167).

Tämä pätee analyysissä vahvasti niin isompien teemakokonaisuuksien rakentamiseen kuin itseohjautuvuusryhmien muodostamiseen. Samasta teemasta ei aina puhuttu samoin sanavalinnoin, ja itseohjautuvuusryhmien kohdalla tarinassa esiintyvien yksittäisten lauseiden tai ilmaisujen sijaan tarina kokonaisuutena määritteli tarinan oppilaan itseohjautuvuuden tasoa.

Fenomenografiassa analyysin tuottamaa kategoriajärjestelmää voidaan pitää riittävänä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana kuvauksena, jos jokainen yksittäinen haastattelu on mahdollista sijoittaa sen sisälle, kaikki käsitykset ovat edustettuina, eivätkä kategoriat ole päällekkäisiä (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tutkimusraportissa olen kuvannut tutkimuksessa löytämäni ohjausorientaatiot ja itseohjautuvuusryhmät sekä niiden eroavaisuudet ja tarkalleen sen, missä määrin niitä esiintyi aineistossa. Tekemällä analyysin Excel-taulukossa pysyin koko analyysin ajan perillä siitä, mistä konkreettisista kohdista aineistoa olin tekemässä päätelmiä, jolloin pystyin jatkuvasti uudelleenarvioimaan päätelmiäni. Excelin avulla kykenin koko ajan pitämään esillä koko aineistoa, tarkastamaan kirjaamiani huomioita ja niiden toistuvuutta sekä varomaan päällekkäisyyksiä ja seuraamaan sitä, että kaikki tarinat on jokaisessa vaiheessa huomioitu.

Hyödynsin tutkielmassa määrälliseen tutkimukseen liitettäviä mittaamisen aspekteja juuri luotettavuutta lisätäkseni. Mittaaminen nostikin esiin aineiston haasteita, kuten sen, että tarinoiden keskiarvosanamäärissä oli suurtakin vaihtelua. Itseohjautuvuusryhmien sanamäärissä oli eroja, mutta kaikista ryhmistä löytyi lyhyitä tarinoita ja selkeät, ryhmiä erottavat piirteet. Lisäksi koulujen välillä keskiarvosanamäärissä oli huomattavaa vaihtelua, sillä koulun C vastausten keskiarvopituus oli 68 sanaa, kun taas koulun A vastaukset olivat keskiarvoltaan 138 sanaa eli puolet edellistä pidempiä. Koulun B vastausten keskiarvopituus oli taas kahden edellisen väliltä, 101 sanaa. Tämän vaihtelun taustalla voi olla monia tekijöitä. Ensinnäkin vastaajien C joukossa oli muutamia suomea toisena kielenä opiskelevia, jolloin lukeminen ja kirjoittaminen ovat näille oppilaille haastavampaa. Toisaalta taustalla voi olla myös se, että koulun B kohdalla luokan ilmapiiri vastaushetkellä oli muiden koulujen ilmapiiriä rauhallisempi, sillä luokan tilojen mahdollistamana oppilaat eivät istuneet

vierekkäin ja kykenivät työskentelemään hiljaisesti koko 20 minuutin vastausajan. Koulussa B käytettiin siirreltäviä läppäreitä tavallisessa koululuokassa, kun taas kouluissa A ja C työskenneltiin tietokoneluokassa pöytäkoneilla vierekkäin. Kouluissa A ja C oli siis muutaman oppilaan osalta jatkuvaa puhetta koko aineistonhankintatilaisuuden ajan.

Tarinoiden pituuden ja tehtävänannon yhteys on myös mielenkiintoinen tarkastelukohde, mutta se ei anna selitystä tarinoiden pituuseroille. Koulussa C tyytyväisyyttä ja tyytymättömyyttä kuvaavat vastaukset olivat keskiarvoltaan miltei yhtä pitkiä, kun taas koulussa B tyytyväisyyttä kuvaavat tarinat olivat keskiarvoltaan miltei kaksi kertaa pidempiä kuin tyytymättömyyttä kuvaavat tarinat ja koulussa A tilanne oli taas täysin päinvastainen. Se, oliko tehtävänä vastata tyytyväisyyttä vai tyytymättömyyttä kuvaavaan tilanteeseen ei siis yksiselitteisesti vaikuttanut tarinoiden pituuteen. Tutkimusaineisto kerättiin kolmesta eri koulusta tarkoituksena selvittää, ilmeneekö vastauksissa koulukohtaisia ominaisuuksia tai eroja. Vaikka vastauksissa oli koulukohtaisia pituuseroja, ei sisällöllisiä eroja löytynyt niin merkittävässä määrin, että aineistoa olisi ollut tarkoituksenmukaista purkaa koulukohtaisesti. Keskeiset oppilaanohjauksen onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiin johtavat tekijät näyttäytyivät siis tämän aineiston valossa universaaleina.

Aineistonhankintaprosessin luotettavuuteen liittyvät aineiston kylläntyminen eli saturaatio sekä esitutkimus (Samure & Given 2008, 196; Frey 2018, 1254). Esitutkimuksella testataan käytettävän menetelmän soveltuvuutta myöhempää laajempaa tutkimusta varten (Frey 2018, 1254). Eläytymismenetelmän kehyskertomuksen heikon suunnittelun vaarana on heikko kirjoitusmotivaatio ja lyhyet, puutteelliset vastaukset. Kehyskertomuksessa tulee käyttää käsitteitä, jotka sopivat tutkittavien maailmaan ja käyttämään kieleen. (Posti-Ahokas, Haveri & Palojoki 2015, 325-328.) Käsitevalinnat mietityttivät minua hieman, sillä kehyskertomuksessani käytin hyvin yleiskielellisiä ja neutraaleja ilmaisuja, kuten *tyytymätön* ja *yksilöohjaus*, jotka eivät välttämättä kuulu oppilaiden arkikieleen. Testasin kehyskertomukseni molemmat versiot muutamalla tutulla yhdeksäsluokkalaisella ja vastaukset olivat kattavia, eivätkä sanavalinnat näyttäneet tuottavan haasteita. Vastaukset painottuivat kuitenkin vahvasti vain

opinto-ohjaajan toimintaan jatko-opintojen suunnittelussa, joten päätin lisätä kehyskertomuksen loppuun vielä toiston vuoksi *yläkoulussa* painottaakseni tutkimuksen mielenkiintona koko yläkoulu-aikaa. Esitutkimuksen perusteella ja vastaajien antaman hyvän palautteen turvin käytin luottavaisin mielin alkuperäisiä kehyskertomuksia varsinaisessa tutkimuksessa, edellä mainittua pientä lisäystä lukuun ottamatta. Lopulta olikin mielenkiintoista, että tekemästäni lisäyksestä huolimatta vastauksissa painottui lopullisessa aineistossa edelleen opinto-ohjaajan toiminta ja jatko-opintoihin hakeutuminen ja suunnittelu.

Nikannon ja Eskolan (2018, 389) mukaan eläytymismenetelmäaineiston kylläntymisen riittävä määrä on usein keskimäärin parikymmentä kertomusta kustakin kehyskertomusversioista, minkä jälkeen vastaukset alkavat toistaa itseään. Tässä tutkimuksessa keräsin oppilailta 45 vastausta, eli molemmista kehyskertomusversioista sain yli 20 vastausta. Oppilaiden aineisto kylläntyi selkeästi jo kahden koulun aineiston kohdalla, sillä kerättyäni kahden koulun aineistot aloin hahmotella teemoittelurakenteita, joihin kolmannen koulun vastaukset istuivat hyvin.

Opinto-ohjaajien kohdalla tavoitteenani oli saada vastaus kaikilta tutkimuskohteena olevissa kouluissa työskenteleviltä opinto-ohjaajilta. Saadakseni esimerkiksi 20 vastausta opinto-ohjaajilta olisin joutunut kohtuuttoman työmäärän alle, sillä vastauksien saaminen oli lähtökohtaisestikin hankalaa ja tällöin olisin joutunut ottamaan yhteyttä kaikkiin pirkanmaalaisiin peruskoulun opinto-ohjaajiin. Opinto-ohjaajien aineisto on siis niukka, mutta toisaalta se vaikuttaa keskeisesti oppilaiden antamien vastausten taustalla opinto-ohjaajien työskennellessä heidän kanssaan ja tutkimuksessa halusin tarkastella oppilaanohjausta eri perspektiiveistä. Opinto-ohjaajien aineisto on siis tutkimuksen mielenkiinnon kannalta erittäin olennainen ja perusteltu osa tutkimusta.

Opinto-ohjaajilta oli tarkoitus kerätä seitsemän vastausta, mutta sain kerättyä vain kuusi. Yhden opinto-ohjaajan vastauksen uupuminen ei sinällään osoittautunut ongelmaksi, sillä kahden opinto-ohjaajan vastausten saaminen jokaisesta koulusta antoi jo hyvin yhteneväistä kuvaa koulun opinto-ohjaajien

aatteista. Opinto-ohjaajien aineiston kylläntymiseen saattaa liittyä esimerkiksi se, että opinto-ohjaajien työtä säätelevät yhteiset kansalliset säädökset esimerkiksi opetussuunnitelman taholta ja koulujen tasolla yhtenevääsyyttä tuottavat koulujen omat opetussuunnitelmat ja ohjaussuunnitelmat. Opinto-ohjaajien aineiston kylläntymisen merkkejä olivat esimerkiksi toistuvuus työskentelyilmapiiriin liittyvien asioiden kuvaamisessa sekä oppilaan kanssa yhteisen sävelen löytämisen kuvaamisessa.

Tutkimuksen yleistettävyys, kuten myös reliaabelius eli tutkimuksen toistettavuus laadullisessa tutkimuksessa saavutetaan koko tutkimuksen tarkan raportoinnin ja kuvauksen kautta, jonka avulla on mahdollista arvioida tutkimuskontekstin, sen teoreettisten lähtökohtien sekä tuloksien oikeellisuutta ja läheisyyttä muihin konteksteihin. (Toma 2006, 412-417.) Rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyön suunnittelussa, toteuttamisessa ja raportoinnissa sekä avoimuus tulosten esittämisessä ja julkaisussa ovat myös hyvän tieteellisen käytännön edellytyksiä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tässä tutkimusraportissa kuvaan tarkasti tutkimuksen teoreettista viitekehystä, aiempaa tutkimuskirjallisuutta ja tämän tutkimuksen merkitystä suhteessa siihen, tutkimuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia ja metodologisia valintoja, aineistonhankintaa sekä analyysin etenemistä. Lisäksi tutkimus julkaistaan Tampereen yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa.

Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuuteen pyritään ymmärtämällä ja raportoimalla tutkijan vaikutus tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa hyväksytään tutkijan subjektiviteetti ja se, että tutkija muokkaa tutkimuksesta näköisensä. Tutkijan tulee olla tietoinen asemastaan, omista arvioistaan ja ennakkoluuloistaan ja sisällyttää tutkimusraporttiin tarpeeksi myös raakaa dataa ja prosessimuistiinpanoja esimerkiksi metodologisista valinnoista ja kategorioiden luomisesta. Lähtökohtaoletuksiansa tutkija tuo esille kuvaamalla ontologiset sekä tieto-opilliset lähtökohtansa tutkimusraportissaan, kuten tässäkin tutkimuksessa on tehty. (Toma 2006, 417-420.) Itse tutkittavasta ilmiöstä eli oppilaanohjauksesta minulla on omakohtaisia kokemuksia ja muistoja, jotka tiedostan, mutta sivuutan tehdessäni analyysiä ja tulkintoja vain tästä tutkimusaineistosta. Teoreettista viitekehystä rakentaessani olen kartoittanut

tieteellistä tietoa ja tutkimusta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimustuloksiin olen sisällyttänyt paljon suoria lainauksia, jotta lukija kykenee seuraamaan ja arvioimaan tulkintojani.

Tutkimuksen yleistettävyyteen liittyy myös yliyleistettävyyden vaara (Mt., 412-413), mikä tässä tutkimuksessa huomioidaan tiedostamalla aineistonhankintamenetelmän edut ja haasteet ja pitämällä mielessä tutkimuksen tarkoitus. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää käsityksiä menetelmällä, jossa tuotetaan kuvitteellisia tarinoita. Tutkimuksessa ei siis pyydetty vastaajien omia käsityksiä, jolloin tutkimustuloksia ei voida yleistää minkään joukon varsinaisiksi käsityksiksi. Toisaalta Eskolan, Nikannon ja Virtasen (2018, 378-379) mukaan eläytymismenetelmällä toteutetun tutkimuksen tulosten käsittäminen pelkäksi vastaajien kertomusten luokitteluksi on vähättelyä, sillä juuri tällaisten prosessien kautta ihmiset tekevät vähintäänkin oman elämänsä suhteen merkittäviä päätöksiä. Tutkimuksen tulos kertoo yhden mahdollisen tulkinnan tutkimuksen keskiössä olevassa ilmiöstä, mutta ei väitä olevansa ainoa mahdollinen tulkinta (Eskola, Nikanto & Virtanen 2018, 381). Osa vastauksista saattaa sisältää esimerkiksi stereotyyppisiä käsityksiä, mutta toisaalta stereotyyppiset käsitykset ovat vahvasti mukana ihmisten tekemissä valinnoissa. Eläytymismenetelmä on oiva väline esimerkiksi tällaisten stereotyyppisten käsitysten pelkistämiseen. (Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 75.)

Eläytymismenetelmän keskeinen vahvuus onkin siinä, että sillä voidaan tuottaa uusia näkökulmia. Lisäksi eläytymismenetelmää voidaan pitää eettisesti sensitiivisenä, sillä aineistoa kerätessä ei pyydetä kirjoittamaan omista kokemuksista vaan mahdollisista tapahtumista ja näkemyksistä. (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 255.) Tutkimuksen eettisyyttä tukee myös aineistonkeruun anonyymiyys ja tunnistettomuus. Hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä tarvittavien tutkimuslupien hankkimista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkimusluvat hankittiin kohteena olevilta kunnilta ja tutkimuksen toteuttamisesta kysyttiin ja sovittiin kohteena olevien koulujen opinto-ohjaajien kanssa.



Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaan (Kuula 2011, 149) kouluissa ja päiväkodeissa tehtävissä tutkimuksissa ei aina tarvita alaikäisen huoltajan suostumusta tai informointia. Tämä on mahdollista silloin, kun tutkimuksessa ei kerätä tunnisteellisia tietoja tutkittavista, tai päätös voidaan perustella tutkittavien iän, kehitystaso, tutkimuksen aihepiirin tai tutkimuksen toteutustavan perusteella. Tällöin tulee kuitenkin pyytää eettinen ennakkoarviointi oman tutkimusorganisaation eettiseltä toimikunnalta. (Mt., 149-150.) Tässä tutkimuksessa oppilaiden sekä heidän huoltajiensa suostumus kartoitettiin ennen tutkimusta kirjoittamani saatekirjeen (ks. Liite1) avulla. Saatekirje lähetettiin sähköisesti vanhemmille ja siinä kerrottiin tutkimuksen tavoitteista, toteuttamisesta, vastaamisen anonyymiydestä ja vapaaehtoisuudesta sekä annettiin mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta. Ennen aineistonkeruutilannetta kysyin vielä luokassa, mikäli paikalla oli joku, joka ei vastaa tutkimukseen.

Tutkijan asemaan suhteessa alaikäisiin tutkittaviin liittyy myös eettinen kysymys. Tutkittavien ollessa koulun 9. luokkalaisia on tutkijan ja tutkittavien välillä ikäeron lisäksi myös institutionaalinen ero on (esim. Kay & Tisdall 2017). Koulu on aina eräänlainen normatiivinen ympäristö nuorille, mutta tutkimuksessa pyrin välttämään koulun normatiivisuuden vaikutusta antamalla sekä etukäteen että aineistonkeruutilanteessa informaatiota tutkimuksesta sekä mahdollisuuden kieltäytyä siitä. Ohjeistuksessa ennen aineistonkeruuta painotin myös, että tutkimus on täysin erillinen koulutyöstä, eikä vastauksia lue kukaan muu kuin tutkija. Eläytymismenetelmä on luotu ratkaistakseen tutkimukseen liittyviä eettisiä ongelmia, sillä sen avulla on mahdollista kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa ja asemaa samalla kun säilytetään kokeen peruslogiikka, eli varioidaan jotakin asiaa muiden pysyessä samana. Eläytymismenetelmän käyttö ei täysin eettisesti ongelmaton, mutta kuitenkin usein ongelmattomampaa kuin monen muun tiedonhankintamenetelmän käyttö (Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 65). Tässä tutkimuksen aikana olen pyrkinyt tutkimaan, tiedostamaan ja kirjoittamaan tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvistä tekijöistä.

## 8 LÄHTEET

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen tutkimuksia N:o 157.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs uudistettu painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvens Print.
- Atjonen, P., Manninen, J., Mäkinen, S. ja Vanhalakka-Ruoho, M. 2011. Mihin ohjaus on yltänyt? Oppilaanohjauksen vuosien 2008-2010 kehittämistyön vaikutustenarviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:29. Kopijyvä Oy.
- Beaulieu, R. 2017. Phenomenography: Implications for Expanding the Educational Action Research Lens. Canadian Journal of Action Research Vol. 18, Iss. 2, 62–81. <https://journals.nipissingu.ca/index.php/cjar/article/view/335/160>. (Luettu 13.2.2019.)
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. 2000. Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press.
- Candy, P. C. 1991. Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey Bass.
- Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–232.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. ja

- Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa Eskola J., Mäenpää T. & Wallin A. (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press, 266–293.
- Eskola J., Mäenpää T. & Wallin A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J., Nikanto, I. & Virtanen, S. 2018. Aikamme kasvatusilmiöitä jäljittämässä. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampere: Kopio Niini Oy, 377–384.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 63–77.
- Flick, U. 2014. Mapping the field. Teoksessa Flick, U. (toim.) The SAGE handbook of qualitative data analysis. London: SAGE Publications, 3-18.
- Frey, B. 2018. The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation (Vol. 1-4). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Grow, G. 1991. Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly* 41 (3), 125–149.
- Guglielmino, L. 1987 (alkup. 1977). Development of the self-directed learning readiness scale. University of Georgia.
- Guglielmino, L. 2019. Lucy ja Paul Guglielminon kotisivut. <http://www.guglielmino734.com/>. (Luettu 30.1.2019.)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37, 2, 162–173.
- Kaartinen, T. 2005. Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. *Acta Universitatis Tamperensis* 1125.

- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus?: Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O. & Värri, V. (toim.) Ajan kasvatusta: Kasvatustieteenfilosofia aikalaismetodologianäkökulmana. Tampere: Tampere University Press, 367–401.
- Karjalainen, M. & Kasurinen, H. 2006. Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä: Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.): Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 40–56.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Kasurinen, H. 2010. Oppilaanohjauksen tehtävät ja tavoitteet.  
[http://www.oph.fi/download/119827\\_Oppilaanohjaus\\_Liite\\_1.pdf](http://www.oph.fi/download/119827_Oppilaanohjaus_Liite_1.pdf).  
 (Luettu 31.1.2019.)
- Kay, E. & Tisdall, M. 2017. Conceptualising children and young people's participation: examining vulnerability, social accountability and co-production. The International Journal of Human Rights, Vol. 21, Iss. 1, 59-75. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13642987.2016.1248125>.  
 (Luettu 12.2.2019.)
- Knowles, M. S. 1975. Self-directed learning: A guide for learners and teachers. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. 1980. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. New York: Association Press.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylän yliopisto.
- Koro, J. 1999. Itseohjautuvuuden ja itseohjatun oppimisen vuosikymmen. Teoksessa Grönstrand, R. Kasvava aikuinen. Helsinki: Yle-opetuspalvelut.
- Koski, E. 2015. Oppilaanohjauksen syntyvaiheet. 1. p. Helsinki: Otava.

- Koski, J. 2014. Myyntityö ammattina – Fenomenografinen tutkimus tradenomiopiskelijoiden käsityksistä. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Koskinen, S. 2015. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka vaativassa erityisopetuksessa. Itsesäätelytaitojen kehittäminen ja tulevaisuusorientaation vahvistaminen yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan keinoin. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Limberg, L. 2008. Phenomenography. Teoksessa L. M. Given (toim.), The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 612–614. <http://sk.sagepub.com/reference/research/n316.xml/true>. (Luettu 31.1.2019.)
- Marton, F. 1986. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Journal of Thought, Vol. 21, Iss. 3, 28-49.
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.), Ohjausta opintoihin ja elämään – Opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 71–81.
- Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1308. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopisto.
- Mäkinen, S. 2008. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishanke 2003–2007. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/30243\\_oppilaan\\_ja\\_opinto\\_ohjauksen\\_kehittamishanke\\_2003\\_2007.pdf](http://www.oph.fi/download/30243_oppilaan_ja_opinto_ohjauksen_kehittamishanke_2003_2007.pdf). (Luettu 31.12.2018.)
- Niemi, P. 2011. Kyl määki. Turun peruskoulujen oppilaanohjauksen käsikirja. Turku: Turun ammatti-instituutti, Painoviestintä.
- Niemi, P. 2012a. Yläkoulun ohjaus - päätöksentekoon valmentava prosessi. Teoksessa A. Rinkinen & M. Siipainen (toim.), Ohjauksen polkuja. Perusop

etuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvät käytänteet.

Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:4, 58–66.

Niemi, P. 2012b. Oppilaanohjauksen tila Turussa 2012. [http://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/oppilaanohjauksen\\_tila\\_turussa\\_2012.pdf](http://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/oppilaanohjauksen_tila_turussa_2012.pdf).

(Luettu 31.1.2019.)

Niemi, P. 2016. Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä. Painosalama Oy – Turku.

Nikanto, I. & Eskola, J. 2018. Näin käytät eläytymismenetelmää: hyvät käytännöt ja kiperät kysymykset. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) Aikamme kasvatusta: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampere: Kopio Niini Oy, 385–397.

Numminen, U., Janko, T., Lyro-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Oppilaanohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheessa. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Nykänen, M. & Vuori, J. Urahallinnon ohjaus opetuksessa. Teoksessa Helander, J., Pirttiniemi, J., Kasurinen, H., Kettunen, J., Merimaa, E. & Vuorinen, R. 2018. Opo 2: Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 90–96.

OAJ 12.12.2018. Opetusalan Ammattijärjestö, verkkojulkaisu (Matias Manner). ”Reformi on hyvä, mutta...” – ministeriö kuunteli amiksen luottamusmiehiä ammatillisen reformin etenemisestä. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2018/teoria-ja-kaytanto-ovat-menneet-sekaisin--ministerio-kuunteli-amiksen-luottamusmiehia/>. (Luettu 6.5.2019.)

OECD 2004. Career Guidance and Public Policy. Bringing the Gap. Organisation for economic co-operation and development. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf>. (Luettu 30.1.2019.)

- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus. 2014a. Hyvän ohjauksen kriteerit. Helsinki: Grano Oy.
- Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 2017. Korkeakoulujen opiskelijavalinnat uudistetaan. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/korkeakoulujen-opiskelijavalinnat-uudistetaan](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/korkeakoulujen-opiskelijavalinnat-uudistetaan) (Luettu 5.1.2019.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Koulutuspolitiikan osasto. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf>. (Luettu 30.1.2019.)
- Pasanen, T., Ruuskanen, J. & Vaherva, T. 1989. Itseohjautuva oppiminen. Itseohjautuvasta oppimisesta ja sen arvioimisesta aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja B 8.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. Puheenvuoro. Aikuiskasvatus 21 (1), 46–55.
- Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Acta Universitatis Tamperensis 1196. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Pintrich, P. R. 2000. The role of motivation in selfregulated learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) Conative constructs and self-regulated learning. Research Centre for Vocational Education. Hämeenlinna. Saarijärven Offset Oy, 51–66.
- Posti-Ahokas, H., Haveri, S., & Palojoki, P. 2015. Eläytymistarinat nuorten itsenäistymisen tulkina. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 52 (4), 324–333. <https://journal.fi/sla/article/view/53609>. (Luettu 14.2.2019.)
- Saumure, K. & Given, L. 2008. Data saturation. Teoksessa L. M. Given (toim.), The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 196–196.
- Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. Ohjaus ammattina ja tieteenalana: 2, Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos – kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Toma, J. 2006. Approaching rigor in applied qualitative research. Teoksessa Conrad, C. F., & Serlin, R. C. (toim.) The SAGE handbook for research in education. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 405–423.
- Tuijula, T. 2011. “Jos tietää, mitä haluaa”. Seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja-Ser. C osa-tom. 316. Turku: Turun yliopisto.
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). (Luettu 13.2.2019.)
- Valtioneuvoston asetus 422/2012. Perusopetuksen tuntijako. 2012. <https://minedu.fi/documents/1410845/4123068/Perusopetuksen-tuntijako-Valtioneuvoston-asetus-28.6.2012.pdf/8c904085-afa3-46c0-9edc-12bc3eef52bf>. (Luettu 5.1.2019.)
- van Esbroek, R. & Watts, A. G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. Internet International Careers Journal, 26th June 1998.
- Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia No 2. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Tallinna: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S & Pirttiniemi, J. 2018. Teoksessa Helander, J., Pirttiniemi, J., Kasurinen, H., Kettunen, J., Merimaa, E. & Vuorinen, R. Opo 2: Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. 2016. Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. Third edition. New York: The Guilford Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=4420193>. (Luettu 30.1.2019.)
- Väljjarvi, J. 2004. Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa H. Kasurinen (toim.): Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen



- ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 40–56.
- Väljärvi, J. 2018. Ohjaus sivistyskunnan tehtävänä. Teoksessa Helander, J., Pirttiniemi, J., Kasurinen, H., Kettunen, J., Merimaa, E. & Vuorinen, R. 2018. Opo 2: Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus.
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. 2018. The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education*. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>. (Luettu 13.2.2019.)
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Yle 26.4.2018. Yleisradio Oy, MOT, verkkojulkaisu (Jouni Munukka). "Poikani selvisi kaikesta huolimatta hengissä, muutama sairaalatarkkailua vaativa sähköisku tuli koettua" – kymmenen kysymystä ammattikoulutuksen huolista opetusministerille. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2018/04/26/poikani-selvisi-kaikesta-huolimatta-hengissa-muutama-sairaalatarkkailua-vaativa>. (Luettu 6.5.2019.)
- Yle 15.10.2018. Yleisradio Oy, verkkojulkaisu (Juha-Matti Mäntylä). Työpaikan tehottomin osa saattaa olla oma pomosi – Suomen parhaina työpaikkoina pidetään yrityksiä, joissa ei ole esimiehiä. <https://yle.fi/uutiset/3-10453540>. (Luettu 30.1.2019.)
- Yle 28.3.2019. Yleisradio Oy, verkkojulkaisu (Anu Heikkinen). "Nyky maailmassa ei pärjää sillä, että istuu hiljaa ja tekee annetut tehtävät" – Oululaisopettajan luokassa jo ekaluokkalaiset ottavat vastuuta oppimisestaan. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/28/nykymaailmassa-ei-parjaa-silla-etta-istuu-hiljaa-ja-tekee-annetut-tehtavat>. (Luettu 6.5.2019.)
- Zimmerman, B. J. 1990. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist* 25 (1), 3–17.
- Zimmerman, B. J. 2008. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal* 45 (1), 166–183.

# 9 LIITTEET

## Liite 1(1)

### SAATEKIRJE

Hyvä xxx koulun 9. luokkalaisen huoltaja,

Teen Tampereen yliopistolle kasvatustieteen pro gradu –tutkimusta, jonka tarkoituksena on selvittää yhdeksäsluokkalaisten ja heidän opinto-ohjaajiensa käsityksiä oppilaanohjauksesta.

Tutkimusaineisto kerätään eläytymismenetelmällä, jossa oppilaat kirjoittavat vastauksen kuvitteelliseen kehyskertomukseen oppilaanohjaukseen liittyen. Vastauksen ei siis tarvitse kuvata henkilökohtaisia kokemuksia ja tutkimukseen vastataan nimettömästi. Tutkimukseen vastaaminen tapahtuu oppilaanohjauksen tunnilla x.3., eikä vastaaminen sido mihinkään jatkotutkimuksiin. Vastaaminen on vapaaehtoista ja teillä/lapsellanne on mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta, mutta tietenkin toivon mahdollisimman monen osallistuvan tutkimuksen onnistumiseksi. Ilmoitattehan siis opinto-ohjaajalle, mikäli tutkimukseen osallistuminen ei puolestanne sovi.

Iloisin terveisin,  
Sirpa Ala-Kapee